ZWEISPRACHIGE VOLKSERZIEHUNG IN DEN HÖHEREN SCHULEN IN PÄDAGOGISCHER BETRACHTUNG

INAUGURAL-DISSERTATION
ZUR ERLANGUNG DER DOKTORWÜRDE
DER PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT (I. SEKTION)
DER LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT
ZU MÜNCHEN

VORGELEGT VON
MAARTEN JACOBUS COETZEE
AUS STEYNSBURG (SÜDAFRIKA)

MÜNCHEN 1928

DRUCK VON VAL. HÖFLING, MÜNCHEN, LÄMMERSTR. 1

Referenten:
Prof. Dr. Aloys Fischer und Geheimrat Prof. Dr. A. Rehm.

Tag der mündlichen Prüfung: 20. Januar 1928.

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

Inhaltsverzeichnis

Seite

Literaturverzeichnis 5
Einleitung 7

Kapitel I:

Zweisprachigkeit und Volkseinheit 12
I. Die Bedeutung der Muttersprache für das Nationalleben . 12
II. Die Einwände gegen die Zweisprachigkeit 19
III. Zweisprachigkeit in den Nationalstaaten 22
IV. Zweisprachigkeit in den Nationalitätenstaaten 31

Kapitel II:

Künstliche Weltsprachen und Volkserziehung in den höheren Schulen 43
I. Natürliche Sprachen als Welthilfssprachen 44
II. Entwicklung des künstlichen Weltsprachgedankens . . 47
III. Esperanto im praktischen Leben und in den Schulen . . 53
IV. Der Bildungswert der künstlichen Weltsprache . . . 56

Kapitel III:

Methoden zur Förderung der Zweisprachigkeit . . 62
I. Zweisprachige Familienerziehung 62
II. Sprachleistungen zweisprachiger Schüler in Volks- und höheren Schulen 70
III. Freie Sprechübungen zur Förderung der Zweisprachigkeit . 77
IV. Die Fremdsprache als Unterrichtssprache 82
V. Kinderaustausch 83
VI. Minderheits- oder Parallelschulen 85

Kapitel IV:

Schluß 87
Beilage zu Kapitel III: Aufsatzproben 92

Literaturverzeichnis

A. Bildung, Volkserziehung und Volkseinheit.

Aucamp.: Bilingual Education and Nationalism., Pretoria 1926.
Hellpach W.: Die Geopsychischen Erscheinungen, Leipzig 1923.
Hellpach W.: Die Wesensgestalt der deutschen Schule. 2. Aufl., Leipzig 1926.
Hüber Max: Der schweizerische Staatsgedanke, Zürich 1916.
Huth A.: Ein Jahr Kindergartenarbeit, Leipzig 1917.
Kerschensteiner G.: Theorie der Bildung, Leipzig 1926.
Litt Th.: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik, Leipzig und Berlin 1926.
Liefmann: E.: Pädagogische und medizinische Gedanken über die körperliche Strafe in der Schule. Zeitschr. f. Päd. Psych. Juli/Aug. 1927.
Malherbe E. G.: Education in South-Africa, Cape Town 1925.
Paulsen Fr.: Geschichte des gelehrten Unterrichts. Leipzig 1919.
Reinlein H.: Der Versuchsschulgedanke und seine praktische Durchführung in Deutschland, Perthes-Gotha 1919.
Richert H.: Die deutsche Bildungseinheit, Tübingen 1920.
Ritzer F.: Fichtes Idee einer Nationalerziehung, Langensalza 1913.
Schmidt C. A.: Nationale Bevölkerungspolitik in der Schweiz, Zürich 1920.
Steiger A.: Pflege und Schutz der deutschen Sprache in der Schweiz, Basel 1917.
Willmann O.: Didaktik als Bildungslehre. 5. Aufl. Braunschweig 1923.
Wundt M.: Was heißt Völkisch? Langensalza 1925.
Ziegler Th.: Geschichte der Pädagogik. 5. Aufl., München 1923.

B. Sprache und Sprachentwicklung.

Berliner Gesellschaft f. d. Studium d. neueren Sprachen: Wozu Französisch und Englisch? Berlin 1920.
Blocher E.: Zweisprachigkeit, Langensalza 1909.
Bühler C.: Das Seelenleben der Jugendlichen. 3. Aufl., Jena 1925.
Ghibu O.: Der moderne Utraquismus, Langensalza 1910.
Grünbaum A. A.: Die Struktur der Kinderpsyche. Zeitschr. f. Päd. Psych. Okt. 1927.
Hensz W.: Das Problem der Zwei- und Mehrsprachigkeit. Zeitschr. f. Päd. Psych. Sept. 1927.
Jesperson O.: Die Sprache, ihre Natur, Entwicklung und Entstehung (aus dem Englischen übersetzt von Hittmair u. Waibel), Heidelberg 1925.
Kretschmer P.: Sprache, Teubner u. Berlin 1923.
Meumann E.: Abriß der exp. Pädagogik. 2. Aufl., Leipzig 1920.
Meumann E.: Die Sprache des Kindes. (Abhandlungen d. Gesellsch. f. deutsche Sprache in Zürich.) 1903.
Paul Herm.: Prinzipien der Sprachgeschichte. 5. Aufl., Halle 1920.
Saer D. T.: An inquiry into the Effect of Bilingualism upon the intelligence of young Children. Journ. of Exp. ped. March. and June 1925.

Schmidt C. H.: The language Medium Question, Pretoria 1925.
Stern W.: Anfänge der Reifezeit, Leipzig 1925.
Stern C. u. W.: Die Kindersprache. 2. Aufl., Leipzig 1920.
Voßler K.: Sprachphilosophie, München 1923.
Wundt W.: Völkerpsychologie. Bd. I u. II; 4. Aufl., Stuttgart 1921.

C. Künstliche Welthilfssprachen.

Bericht des Generalsekretariats des Völkerbundes angenommen von der 3. Vollversammlung des Völkerbundes. (Deutsche Übersetzung), Leipzig 1923.
de Saussure R.: Die Mängel des Esperanto (aus dem Französischen übersetzt von J. Schmid,) Bern.
Egger J. P. B.: Das Weltsprachenproblem — Frankfurter zeitgemäße Broschüren 40. Bd. 11. Heft. Aug. 1921.
Encyclopaedia Britannica Vol. XXVII. 11 th Edition 1911. Universal Languages.
Francke Fr.: Berichte über wahlfreien Esperanto-Unterricht am alten Realgymnasium in München im Schuljahr 1922/23, 1923/24.
Germana: Esperantisto, Berlin 1926 (Zeitschrift).
Göhl G. H.: Esperanto. Eine Kulturforderung und ihre Erfüllung, Leipzig 1914.
Guerard A. L. A.: short history of the international Language Movement, London 1922.
Heroldo de Esperanto. Nov. kaidec. 1926 (Zeitschrift).
La Germana Idisto, amtliches Organ des deutschen Ido-Bundes 1924.
Möbusz A.: Vollständiges Lehrbuch der Welthilfssprache Esperanto.
Officiala Jarlibro de la Esperanto Mavado 1926, Genève 1926.
Statistik f. d. Jahr 1924 d. Esperanto-Vereinigung sächsischer Lehrer, Dresden 1925.
Steche A.: Entwicklung der Weltsprache, Leipzig 1925.

D. Statistik, Berichte und Schulgesetze.

Bloch F.: Das Schulwesen der Tschechoslowakei B. I. — Stiepels Gesetz — Sammlung d. tschechoslowakischen Staates, Reichenberg, 1923.
Boelitz O.: Das Grenz- und Auslandsdeutschtum, München u. Berlin 1926.
Deutsches Jahrbuch 1925, Berlin 1926.
Deutsche im Auslande, herausgegeb. von Mohr, Schoen und Hauf, 2. Aufl., Breslau 1926.
Elsaß-Lothringen, Heimatstimmen. Febr. 1927.
First Report of the Education Administration Commission, Union of South-Africa, Cape Town 1923.
Hatscheck-Strupp: Wörterbuch des Völkerrechts und Diplomatie, Bd. II., Berlin und Leipzig 1925.
Liszt F. v.: Das Völkerrecht, 12. Aufl., bearb. von M. Fleischmann, Berlin 1925. Urkunden-Anhang.
Ordonnantie ter konsolidering en Wyziging van de Wet op het Onderwys, Provincie de Kaap de Goede Hoop No. 5, 1921.
Richtlinien für die Lehrpläne d. höheren Schulen Preußens; neue Ausg. 6. Aufl., Berlin 1927.
Statistisches Jahrbuch f. d. deutsche Reich 1926, Berlin 1926.
Tschechoslowakisches Jahrbuch 1924, München 1924.
Verslag, derde Volkstelling in de Unie van Zuid-Afrika, opgenommen 3. Mei 1921, Pretoria 1924.
Verslag vir die jaar geeindig 31 Desember 1924, Departement van Onderwys, Transvaal Pretoria 1925.

Einleitung

Es war Jahrhunderte das Schicksal der Menschheit, in verschiedenen Gegenden verschiedene Sprachen und Kulturen zu entwickeln, diese jedoch durch Kriege, Völkerwanderungen und Kolonisation wieder gemischt zu sehen. Hierdurch sind viele Nationalstaaten schon vor Jahrhunderten in Nationalitätenstaaten verwandelt worden. An ihre Entstehung ist auch das Problem der Zweisprachigkeit geknüpft. Trotz seines Alters ist das Problem noch nicht gelöst. Es vergeht kaum eine Woche, ohne daß nicht die Tageszeitungen Erörterungen über die Rechte der Nationalsprachen berichten; es erscheint kaum ein Bericht über Sprachunterricht ohne eine ungünstige Kritik. Es lohnt sich deshalb, der Frage nachzugehen, welche Rechte die Nationalsprachen, also die Sprachen der einzelnen Nationen im Staatsverband, untereinander und welche Rechte unter ihnen die Staatssprache beanspruchen darf, und wie Zweisprachigkeit am besten in den höheren Volkserziehungsanstalten behandelt wird.

Bis ins 19. Jahrhundert hat man ein Ausgleichen, eine Entnationalisierung der Minderheiten in den Nationalitätenstaaten angestrebt. In unserem Zeitalter, und vor allem nach dem Weltkriege, hat die Idee des Selbstbestimmungsrechtes der Nationen an Bedeutung gewonnen. Obwohl die Verwirklichung dieser Idee in Europa durchaus zum Nachteile Deutschlands geschah und die Zahl der Nationalitätenstaaten nicht wesentlich vermindert ist, besteht doch die Möglichkeit einer besseren Anwendung des Prinzips in der Zukunft, wenn neue Auffassungen über Nation, Volk und Staat Platz zu greifen beginnen.

Man kann sich heute nicht mehr mit Pestalozzis Auffassung von Volk als den niederen, durch politische Lage, Vermögen oder Abstammung minder bevorrechteten Ständen einverstanden erklären; das Volksschulwesen nach seinem Muster hat es ermöglicht, eine Brücke zu bauen zwischen gelehrten und breiteren Schichten. Auch kann man sich nicht ganz mit Fichtes[1] Ausgleichung aller Verbände innerhalb des Staates einverstanden erklären, — für ihn waren Staatserziehung, Volkserziehung und Nationalerziehung gleichbedeutend. Die Begriffe Volk und Nation werden landläufig in den verschiedensten Bedeutungen gebraucht. Für dieses Thema ist es erforderlich, die Begriffe Staat, Volk, Rasse und Nation genauer abzugrenzen. Unter S t a a t begreift man einen durch Gemeinsamkeit

[1] Vgl. F. Ritzer: Fichtes Idee einer Nationalerziehung. Langensalza 1913, S. 106 ff.

der Regierung und Gesetze wesentlich politischen Zusammenhang vieler Menschen. Der Begriff Volk ist gekennzeichnet durch Gemeinsamkeit von Sprache, Gesinnung und Gebräuchen; es ist also wesentlich ein überlieferungsmäßiger kultureller Zusammenhang vieler Menschen. Staatsvolk ist die Gesamtheit der Staatsbürger. Rasse ist gekennzeichnet durch Gemeinsamkeit der Abstammung und des Blutes; sie ist wesentlich ein genealogischer Zusammenhang vieler Menschen. Nation ist landläufig ein sehr vieldeutiger Begriff: bald ähnelt er dem Begriff „Volk", bald dem des „Staatsvolkes", bald dem des „Rassenvolkes". In jedem Staatsvolk unterscheidet man meistens verschiedene Kulturgruppen, die die Erhaltung und Fortpflanzung der eignen Sprache, der volkstümlichen Gebräuche und Überlieferungen aktiv und energisch erstreben. Die Ausprägung solcher Kulturgruppen ist besonders stark in den Nationalitätenstaaten. In den Nationalstaaten sind solche Gruppen nicht so scharf zu unterscheiden. In den vorliegenden Betrachtungen bezeichnen wir diese aktive Kultureinheit als Nation. In den Nationalstaaten können sich also Nation und Volk nahezu decken.

Die Aufgabe der Volkserziehung ist also: Die Gesamtheit der Staatsbürger zur Aktivität anzuregen, damit sie soviel wie möglich die Dauerhaftigkeit, Kraft und Einheit, die eine Nation zeigt, bekommt. Die Erziehung versucht ihre Aufgabe zu erfüllen durch eine Ausbildung der jugendlichen Individuen mittels ihrer Kulturgüter. Bildung bedeutet, eine Person sich durchdringen lassen von objektiven Kulturgütern, oder wie G. Kerschensteiner sagt: „Ein von geistigen Werten durchdrungenes, inhaltlich möglichst reiches Sinngefüge, das dem individuellen Wesen adäquat ist, ist das grundlegende Kennzeichen aller wahren Bildung[2]." Von den Kulturgütern kommen für dieses Thema nur die Sprachen in Betracht. Weil die Nationalsprachen als nationale Differenzierungsnorm gelten, steht gerade die Sprache in unserem Zeitalter im Brennpunkt der Erörterungen über Volkserziehung. Die Vertreter des Selbstbestimmungsrechtes der Nationen erstreben nicht Entnationalisierung, sondern Einheit durch nationale Differenzierung. Zweisprachigkeit ist die Hoffnung einer künftigen Volkseinheit sowohl in den Nationalitäten-, wie in den Nationalstaaten geworden.

Die Frage drängt sich auf, ob man von einer Volkserziehung in den höheren Schulen sprechen kann. Mit einigen Beispielen kann diese Frage am besten beantwortet werden. Auf die vierjährige gemeinsame Grundschule baut sich in Deutschland ein weitverzweigtes System von Schulgattungen auf, die ihre Lehrziele und Lehrpläne gestalten nach den Bedürfnissen, Lebenszielen und Anlagen der Kinder des Volkes. Für Jugendliche, die nach vierjährigem Besuch der Oberstufe der Volksschule ins Berufsleben treten, ist der Besuch von Fortbildungsklassen bis zum vollendeten 18. Le-

[2] G. Kerschensteiner: Theorie der Bildung, Leipzig 1926, S. 12.

bensjahr obligatorisch. Die Schulpflicht dauert also in Deutschland bis zum vollendeten 18. Lebensjahr. In England endigt die Grundschule mit dem 12. Lebensjahr, worauf die Schulpflicht noch bis zum 15. Lebensjahr dauert: „to give them (the children) the benefit of at least two years of what is really secondary education at a school properly organized for the purpose[3]." In Süd-Afrika endigt die Grundschule mit dem 13. Lebensjahr, aber „school attendance shall be combulsory for all European children during the period extending from the completion of the seventh year to the completion of the fifteenth year[4]." Die Angaben für England und Süd-Afrika sind Empfehlungen von Erziehungskommissionen, aber sie werden an verschiedenen Orten schon durchgeführt. Die Tendenz ist fast allgemein, eine Volkserziehung in höheren, für diesen Zweck eingerichteten Schulen, für alle normalen Kinder des Volkes herzustellen. Es ist daher von der größten Bedeutung, das Ziel der höheren Volkserziehungsanstalten näher zu untersuchen und die Unterrichtsfächer und Lehrpläne dem Ziele entsprechend einzurichten. Hier wird von den Lehrfächern nur der Sprachunterricht betrachtet.

Die Sprachen lassen sich in sechs Gruppen einteilen: Muttersprache, Staatssprache, moderne Fremdsprachen, künstliche Weltsprachen, (alte) tote Sprachen und Gebärdensprache.

Für die Volkserziehung kommt die Gebärdensprache nicht in Betracht, auch die alten klassischen Sprachen kommen für die Volkserziehung nicht in Betracht, weil sie ihre Bedeutung nur für die an Zahl geringe Oberschicht der Nation haben. Die modernen Fremdsprachen traten nach dem westfälischen Frieden in den Vordergrund, als Französisch die Sprache der vornehmen Welt Europas wurde. Mit dem Erwachen des Nationalbewußtseins nach der französischen Revolution gewann die Muttersprache die Herrschaft in den höheren Schulen. In der Mitte des 19. Jahrhunderts sagte R. Hildebrand: „Kein Unterrichtszweig ist in unserer Volksschule, oder ich sage lieber gleich: in unserer Schule überhaupt, von größerer Bedeutung als der Unterricht im Deutschen[5]." Nach dem Weltkrieg trat Englisch in den Vordergrund als erste Fremdsprache. In den Nationalstaaten kommen also in der zweisprachigen Volkserziehung an erster Stelle die Muttersprache, und an zweiter fast durchgehend Englisch.

In den Nationalitätenstaaten ist eine, zuweilen sind zwei der Landessprachen die Staatssprache. Das Problem der Zweisprachigkeit ergibt die Frage: Bis zu welchem Grade soll sich jeder Staatsbürger die Staatssprache aneignen, und bis zu welchem Grade die minder bevorrechteten Landessprachen? Es sind ver-

[3] First Report of the Education Administration Commission, Union of South Africa, Cape Town, 1923 S. 3 (25).
[4] Ebenda, S 9, (7).
[5] R. Hildebrand: Vom Sprachunterricht zum Deutschunterricht. 1. Aufl., Leipzig 1867; neue Auflage, Leipzig 1925, S. 1.

schiedene Lösungen dieses Problems versucht worden: Die erste Lösung läßt die Staatsbehörden die verschiedenen Landessprachen gleichberechtigt nebeneinander gebrauchen mit der Verpflichtung, für den einzelnen Beamten sämtliche Sprachen zu beherrschen, während sie die übrigen Staatsbürger sich mit ihren Muttersprachen begnügen läßt. Nach dem zweiten Lösungsversuch sollen alle Staatsbürger in gleicher Weise die Staatssprache beherrschen; der Unterricht in den Muttersprachen wird der Familie überlassen, nicht der Schule. Die dritte Lösung läßt allen Staatsbürgern schulmäßige Erziehung in ihren nationalen Sprachen angedeihen, fordert aber zugleich obligatorischen Unterricht der Staatssprache. Endlich ist vorgeschlagen worden, daß alle Staatsbürger ihre Kinder in der Muttersprache (Nationalsprache) erziehen, die Staatssprache als obligatorisches Fach nehmen lassen sollen, wobei die Staatssprache nicht eine der Landessprachen wie im Falle der voraufgehenden dritten Lösung, sondern eine künstliche Welthilfssprache sein soll.

Keine dieser Lösungen ist noch einwandfrei in der Praxis angewandt. Am brauchbarsten scheint die dritte Lösung zu sein, weil sie übereinstimmt mit dem Prinzip des Selbstbestimmungsrechtes der Nationen. Sie wurde seit einigen Jahren in Süd-Afrika angewandt, wo Englisch und Afrikanisch[6] als Staatssprachen anerkannt werden. Es zeigen sich die bisherigen Ergebnisse dieses Versuchs am besten in den Prüfungsberichten über die Sprachleistungen der Kandidaten am Ende des Kursus in den höheren Schulen. Über die Sprachleistungen derjenigen, die Englisch als ihre Muttersprache wählten, liest man folgendes: Die uitstaande swakheid ist die kwaliteit van die Engels. In te veel gevalle kan dit maar net beskryf word as verskriklik. Dis dikwels swaar om te geloof dat daar ooit onderrig in die gebruik van die taal gegee was; daar was nie min gevalle waar 'n mens maar net kon dink dat die kandidate hulle papiere geskryf het met skaars enige vroeëre oefening in die rangskikking en intelligente uiteensetting van hulle antwoorde, en ook nie in die gebruik van gepaste woorde nie. Wat hulle aangebied het val benede die peil van 'n twede klas laere skool in Engeland[7]." Dieser Ausschnitt ist keine Ausnahme, über Afrikanisch als Muttersprache, über Englisch oder Afrikanisch als zweite Sprache liest man ähnliches.

Es gibt fünf Möglichkeiten der Erklärung für diese, von den Examinatoren berichtete Rückständigkeit der Sprachkenntnis vieler Kinder in Transvaal: 1. Die Examinatoren verlangen mehr als die Schüler unter den besten Umständen am Ende des Kursus in den höheren Schulen leisten können. 2. Die Unterrichtsmittel

[6] „Afrikanisch" ist in Süd-Afrika der offizielle Name der Sprache, die in Holland und Deutschland bekannt ist als „Kap-Holländisch" oder auch „Burisch", und in England als „the Taal".

[7] Departement van Onderwys, Transvaal, Verslag vir die jaar geeindig 31 Desember 1924. Pretoria 1925. S. 133.

und Methoden sind nicht zweckmäßig, und die Schüler hätten mehr leisten können, wenn die Mittel und Methoden besser gewesen wären. 3. Zweisprachigkeit hemmt die Sprachentwicklung der Kinder, und auch die besten Unterrichtsmethoden und Mittel können die Schüler nicht soweit bringen, daß sie mehr leisten können. 4. Die zweite Sprache nimmt so viel Zeit in Anspruch, daß bessere Leistungen überhaupt unmöglich sind, wenn auch alles sonst für den Sprachunterricht so zweckmäßig und ideal wie denkbar eingerichtet ist. 5. Das Nationalitätenprinzip kommt nicht überall zur vollen Geltung.

In den Nationalitätenstaaten existiert eine natürliche Zweisprachigkeit, das heißt, die beiden Sprachen werden von einem nicht geringen Prozentsatz der Staatsbürger innerhalb des Staates gesprochen, während sie in den Nationalstaaten künstlich ist. Dieser Umstand verwickelt das Problem der zweisprachigen Volkserziehung in den Nationalitätenstaaten ungeheuer. In der Familie, in der Gesellschaft und auf der Grundschule werden verschiedene Methoden zur Beförderung der Zweisprachigkeit angewandt. Einige von diesen Methoden beeinflussen sogar ungünstig sowohl den Sprachunterricht in den höheren Schulen, als auch die Sprachentwicklung des Kindes. Eine Untersuchung dieser Methoden soll das Problem der zweisprachigen Volkserziehung von den verschiedensten Seiten beleuchten.

Weil keiner der Lösungsversuche der zweisprachigen Volkserziehung bis jetzt völlig gelungen ist, hat sich der Völkerbund neuerdings bemüht, die Möglichkeit der Einführung einer künstlichen Weltsprache in den Schulen zu untersuchen. Damit taucht die Möglichkeit auf, in der Zukunft nur eine Hilfssprache in der ganzen Welt zu haben. Die Realisierung dieses Ideals wird besonders von vielen Weltsprachenvereinen, vor allem den Esperantovereinen[8], angestrebt. Es lohnt sich deshalb zu untersuchen, wie dieses Ideal sich zum Problem der Zweisprachigkeit verhält.

Zusammengefaßt können die Hauptprobleme der zweisprachigen Volkserziehung in den höheren Schulen folgendermaßen gegliedert werden:

1. Der Wert der Muttersprache und einer modernen Fremdsprache für die Bildung zur Volkseinheit a) in den Nationalstaaten und b) in den Nationalitätenstaaten.
2. Der Bildungswert einer künstlichen Welthilfssprache und ihre Beiträge zur Lösung des Sprachen- und Nationalitätenproblems.
3. Der Wert der Methoden zur Förderung der Zweisprachigkeit.

[8] Vergl. A. L. Guerard: A short History of the International Language Movemement: Fisher Unwin Ltd. London 1922, S 116 f. f.

Kapitel I

Zweisprachigkeit und Volkseinheit

I. Die Bedeutung der Muttersprache für das Nationalleben.

Die grundlegenden Bedingungen alles lebendigen (aktiven)[9] Lebens im Volke bzw. in der Nation sind, nach H. Richert Siedelung, Sitte, Stamm und Sprache. Diese vier Bedingungen stehen in steter Wechselwirkung miteinander. Die Beziehungen der Sprache zu den andern drei Bedingungen sollen daher zunächst berücksichtigt werden.

a) Das Siedelungsgebiet beeinflußt durch sein Klima und seine Landschaft, durch die Produktions-, Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten des Bodens, und durch seine geographische Lage mit der Zeit die Menschenseele[10]. Diese Eigenart einer Nation äußert sich in der Sprache. — In England z. B., das wegen seiner Lage der Markt Europas ist, eignet sich die Sprache für das Geschäft; in den ewig mit dem Meere kämpfenden Niederlanden ist die Sprache mehr Seemannssprache als irgendwo anders auf der Welt, im trockenen Süd-Afrika bezeichnet „schönes Wetter" und „das Wetter ist schön" nicht dasselbe[11] usw. Einer Nation also eine andere Sprache aufzudrängen hieße die Nation zum Teile ihrem Siedelungsgebiet entfremden, sie ihrer nationalen Eigenart berauben, soweit die Beziehungen zwischen Sprache und Siedelung in Frage kommen.

b) Der Begriff Sitte kann mancherlei bedeuten; im weiteren Sinne versteht man darunter die Lebens- und Weltanschauung, die sich äußert in Religion, Moral, Recht und Gebräuchen.

Zwei Seiten der Religion, innerlicher Glauben und äußerliche Zeremonien kommen hier in Betracht. In ihrem zeremoniellen Dasein hängt die Religion zusammen mit materiellen Gegenständen, wie Gebäuden, Altären, mit Haltungen des Körpers, und mit fest bestimmten sprachlichen Formen für Glaubensinhalte. Glaubenssprachformen z. B. von der Mutter gelehrt bleiben dem Menschen während des ganzen Lebens ein würdiger Glaubensbesitz. Sobald

[9] H. Richert: Die deutsche Bildungseinheit, Tübingen 1920. S. 134. Vgl. M. Wundt: Was heißt Völkisch. Langensalza 1925, S. 30.

[10] W. Hellpach: Die Geopsychischen Erscheinungen, Leipzig 1923, S. 4—5.

[11] Schönes Wetter = Mooi weer = Sonnenschein; das Wetter ist schön = die weer is mooi = es kommt Regen.

sie in eine andere Sprache übersetzt werden, verlieren sie ihre Gefühlsbetontheit.

Unter Moral versteht man ein Stück der objektiven Kultur; ihr besonderer Inhalt ist historisch entstanden. „In der autoritativen Moral steckt eine uralte sittliche Erbweisheit, die nicht immer fein individualisiert ist, keineswegs aber nur soziale Zweckmäßigkeit darzustellen braucht, sondern den normativen Wertgehalt des Guten in sich bergen kann[12]." Jeder Mensch versucht mindestens mit der Reifezeit seiner Vernunft diese autoriative sittliche Erbweisheit zu formulieren. Sobald ihm diese Formulierung gelungen ist, und zugleich für ihn bindend geworden ist, ist der Mensch eine sittliche Einheit in sich. Werden aber die sprachlichen Formen, in welche die Formulierung gegossen ist, gewechselt, so kann die sittliche Einheit gestört oder sogar zerbrochen werden. Das Gleiche gilt auch vom Idealrecht oder Rechtsgefühl, das ebenfalls eine Formulierung anstrebt, und also ebenfalls von der Sprache abhängig ist für seine lebendige Einheit. Viele Gebräuche sind nichts anders als sprachliche Formen, zum mindesten hängt ihr Dasein sehr von der Sprache ab.

Diese Erwägungen weisen darauf hin, daß auch die Sitte in vieler Hinsicht in ihrer Identität und Würde von der Sprache abhängig ist. Eine Störung der nationalen Sprache bedeutet daher zum Teil auch eine Störung der nationalen Lebens- und Weltanschauungen.

c) Stamm faßt man nicht im anthropologischen Sinne, gleich Rasse, sondern im ethnischen Sinne auf. Er ist eine Blutsgemeinschaft, im engeren Sinne gleich Familie, im weitesten Sinne gleich Nation. Die Familie ist die natürliche, organische Einheit im Nationalleben. Selbsterhaltung und Fortpflanzung sind die Triebkräfte ihres Lebens. Die Organe der Verständigung der einzelnen Glieder sind Liebe und Mitleid, das Hauptorgan der Verständigung aber ist die Sprache. Ohne dieses Organ zerfällt das spezifisch Menschliche in der Familie, wie W. v. Humboldt sagt: „Der Mensch ist nur Mensch durch die Sprache[13]." Ist also die Spracheinheit in der Familie verletzt, dann ist die Familieneinheit zerstört, und dadurch eine der grundlegenden Bedingungen alles aktiven Lebens in der Nation unwirksam gemacht.

Es folgert aus diesen Betrachtungen, daß die Beziehungen zwischen den vier Bedingungen solcher Art sind, daß eine Verletzung der Wechselwirkung eine merkbare Störung im aktiven Nationalleben zustande bringt.

d) Was soll man unter dem Begriffe Sprache verstehen? „Sie ist kein Ding, das außerhalb des Menschen selbständig existiert. — Stellen wir zunächst die leichter zu beantwortende Vorfrage:

---

[12] E. Spranger: Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1926; 7. Aufl. S. 169.

[13] Ph. Hördt: Muttersprache und Volkserziehung, Karlsruhe i. B. 1926, zitiert auf Seite 1.

Was ist Sprechen? .... Sprechen heißt durch Bewegungen der Artikulationsorgane Laute oder Lautfolgen hervorbringen, die den Ausdruck innerer Vorgänge, seelischer Erlebnisse bilden; man hat die Sprechtätigkeit daher kurz als eine Ausdrucksbewegung bezeichnet. Sie hat demnach zugleich ein physisches und psychisches Element, gehört also zu den psychophysischen Lebensäußerungen. Ihr besonderer Charakter wird aber noch durch eine Eigenschaft bestimmt, sie ist traditionell, die Ausdrucksmittel sind überliefert und bleiben innerhalb gewisser Grenzen gleich. Diese Eigenschaft hat die Sprechtätigkeit mit den Sitten oder Gebräuchen gemein. Neben dem Sprechvorgang im engeren Sinne kommt also auch ein zweiter seelischer Vorgang in Betracht, der jenem notwendig vorausgeht und zugrunde liegt, die Erinnerung an frühere Sprechtätigkeit, die Kenntnis also der überlieferten Ausdrucksmittel..... Während Sprechen einen realen, sichtbaren und hörbaren Vorgang, ein geschichtliches Faktum darstellt, ist Sprache eine bloße Abstraktion: es ist die Sprechsitte, die Summe aller aus den unzähligen Sprechvorgängen abstrahierten Sprechregeln, oder war auf dasselbe hinausläuft, die Gesamtheit der lautlichen Ausdrucksmittel[14]." Die wichtigsten Charakterzüge der Sprache oder der Sprechtätigkeit sind also ihre physiologische, psychologische, logische, traditionelle, soziologische und historische Verbindung mit dem Menschenleben. Eine nähere Anschauung dieser Charakterzüge der Sprache zeigt ihre Bedeutung für das Nationalleben.

1. Die physiologische Eigenart der Sprachorgane bei den verschiedenen Nationen ist von Preyer und Moore untersucht worden bei Kindern in der 12.—14. Lebenswoche. Sie glaubten beim deutschen Kinde die Lallsilben „am, ma, ör, rö, ar, ra, hu, ua, om, in, ab la, ho, mö, nä, na, an usw." zu hören, und beim englischen Kinde „eng, gr—r—r—r, bo—wo, ang, diddle, ing, bow—wow, th, udu, pop—pä—pä—bä, usw[15]." Diesen Angaben darf man nicht zu viel Wert beilegen, da der Zufall und die mangelhafte Auffassung der Kinderlaute durch Erwachsene eine große Rolle spielen. Doch, meinte Wundt, „erscheint der Unterschied bedeutend genug und auch im allgemeinen dem Lautcharakter der beiden Sprachen angemessen[16]." Die Unterschiede von Lautartikulation und Tonmodulation der Sprachen der verschiedenen Nationen sind also auf der einen Seite rassenphysiologisch bedingt, andererseits werden die noch weichen kindlichen Artikulationsorgane physiologisch ausgebildet nach den Anforderungen der Muttersprache.

Das Sprechenlernen ist hauptsächlich Nachahmung der Artikulationsbewegungen nach optischer und akustischer Apperzeption. Daß kleine Kinder „Vater" und „Kind" nachsprechen als „Vaata" und „Tint", und viele Kaffernstämme in Süd-Afrika „r" und „l"

[14] P. Kretschmer: Sprache. Teubner u. Berlin, 1923, S. 4—5.
[15] W. Wundt: Völkerpsychologie I. Bd. 4. Aufl. Stuttgart 1921, S. 306.
[16] W. Wundt: a. a. O. S. 306.

immer verwechseln, z. B. „Martin" und „klein" als „Maltin" und „krein" nachsprechen, beruht sowohl auf einer Un- und Andersbildung der Artikulationsorgane, als auch auf einer Un- und Andersbildung der Apperzeption. Die Eigenart der Sprachorgane wird bei den verschiedenen Nationen also einerseits durch die Sprache bedingt, andererseits in der Sprache reflektiert. Es bedeutet daher für die Fähigkeit der Sprachorgane der Erwachsenen einen großen Unterschied, ob sie in der Muttersprache oder ob sie in einer Fremdsprache betätigt werden. In der Fremdsprache bleiben sie immer, verglichen mit der Muttersprache, minderwertig, und in dem Maße ist auch der Sprecher, verglichen mit denjenigen, die ihre Muttersprache sprechen, minderwertig. Aber „die kindlichen Sprachorgane können sich eben in dieser Zeit noch, unbeschadet der etwa vorhandenen vererbten Anlage, jedem möglichen Lautsystem, das ihnen durch die Umgebung dargeboten wird, anpassen[17]."

2. Psychologisch betrachtet steht die Sprache ihrer Entstehung nach in sehr engem Zusammenhang mit dem Gefühl. „Da die respiratorischen Symptome bei den heftigeren Affekten an und für sich schon stärker hervortreten, so ist die Lautäußerung zunächst nur eine Steigerung der allgemeinen Affektwirkung[18]." Bei Kindern treten die Laute zuerst hervor als Affektäußerungen, sie schreien, wenn sie Nahrung wünschen oder sich unbequem fühlen. Auch ihre Sprache ist anfänglich eine Affektsprache, die nur ihre Wünsche, Lust- und Unlustgefühle ausdrückt. Meumann spricht den ersten Worten des Kindes alle gegenständliche Bedeutung ab: „Es wird daher anfangs bei der aktiven Sprache des Kindes kein Gegenstand, auch kein Vorgang der Umgebung benannt oder bezeichnet, sondern die Bedeutung dieser Worte sind ausschließlich emotioneller oder volitionaler Art[19]." Freilich ist diese Stellungnahme Meumanns gegen die intellektualistische Auffassung der Kindersprache wieder zu stark nach der affektionalen und volotionalen Seite betont. Wir schließen uns C. und W. Stern an, die behaupten, daß die Vorstellungen des Kindes beim Sprachanfang intellektuell und affektiovolitional zu deuten sind. Nach kurzer Zeit faßt das Kind die Sprache als Symbol, als Repräsentation seiner Vorstellungen auf. Man muß also unterscheiden zwischen Wortvorstellungen und Sachvorstellungen. Die Sachvorstellung bezeichnet den Inhalt der Sache, die Wortvorstellung ist nur die Bezeichnung für die Sachvorstellung, welche in der Regel gar keine Ähnlichkeit mit dem bezeichnenden Wort hat. Dadurch werden die Worte für uns zu reinen Zeichen oder Symbolen, und sie sind es, die unserem Denken seinen abstrakt—symbolisierenden Cha-

---

[17] W. Wundt: a. a. O. S. 307.
[18] W. Wundt: a. a. O. S. 259.
[19] E. Meumann: Die Sprache d. Kindes. Abh. d. Gesellsch. f. deutsche Sprache in Zürich. 1903. S. 54.
Vgl. C. u. W. Stern: Die Kindersprache. 2. Aufl., Leipzig 1920, S, 168,

rakter verleihen. Der Grund alles sprachlichen Ausdrucks liegt also in der Verbindung von Sachvorstellung und Wortvorstellung. Wie nun alle Sachvorstellungen individuell sind, so ist auch aller sprachliche Ausdruck gewissermaßen individuell, den jeder einzelne hat seine eigentümlichen Vorstellungskomplexe, die er mit dem Wort bezeichnet und ausdrückt[20]. Bei Gliedern derselben Familie sind die Vorstellungskomplexe der verschiedenen Individuen mehr übereinstimmend als bei Gliedern verschiedener Familien, so auch bei Gliedern derselben Nation mehr als bei Gliedern verschiedener Nationen, bei Gliedern verwandter Nationen mehr als bei Gliedern ganz fremder Nationen. Hiermit sind wir zu der Unterscheidung zwischen innerer Sprachform und äußerer Sprachform gekommen, wie es seit Humboldt heißt. Die Vorstellungsmassen der verschiedenen Individuen haften bei jedem an seinen Wortvorstellungen, die nur perfekt durch andere Menschen verstanden werden, wenn ihre Vorstellungsmassen in allen Einzelheiten übereinstimmen mit denen des Sprechers. Hierin liegt die große Bedeutung der Pflege der Muttersprache für das Nationalleben, nämlich in der Ähnlichkeit der inneren Sprachformen der verschiedenen Individuen der Nation; dadurch wird von selbst die Einheit und Aktivität der Nation gestärkt.

Dies Verhältnis zwischen Sprach- und Sachvorstellung findet seinen Niederschlag in großem Umfang in den Dichtungen der Nation.

Jeder Satz ist immer begleitet von einem Gefühlston der Lust oder Unlust. Man nennt den einen Satz schön, den andern unschön. Die Ursache dieses Gefühlstons ist ein irgendetwas, das dem Kunstgefühl und der inneren Sprachform des Menschen entspricht. Auf diesem Schönheitsgefühl beruht alle Dichtung. Es bildet zusammen mit der Schöpfungskraft der Phantasie den ganzen Schatz der belletristischen Literatur. Wenn es verletzt oder abgestumpft wird, gibt es keine Literaturproduktion und keinen Literaturgenuß mehr. Mit dem Versiegen der Literaturproduktion verblaßt der wichtigste Spiegel des Nationallebens, mit dem Verkümmern des Literaturgenusses entfällt das wichtigste Mittel der Selbsterkenntnis des eigenen Nationallebens. Für die Würdigung und die Beförderung der Einheit des Nationallebens ist der gesunde Charakter dieses Schönheitsgefühls von größter Bedeutung. Daß dies Gefühl am reichsten und feinsten ausgebildet wird in den Menschen, welche mit der Sprache durch und durch verwachsen sind ,bedarf keiner weiteren Darlegung. Wie die Kenntnis einer Fremdsprache dies Gefühl beeinflußt, soll nachher behandelt werden.

Ein Lust- oder Unlustgefühl wird auch hervorgerufen durch die Wahrheit oder Falschheit, durch förmliche oder besser gesagt, grammatische Richtigkeit oder Unrichtigkeit eines Satzes. Jenes

[20] Herm. Paul: Prinzipien der Sprachgeschichte. 5. Aufl., Halle 1920. S. 27. F.

entspricht dem logischen, dieses dem traditionellen Charakter der Sprache.

3. Der logische Charakter der Sprache äußert sich in der Prosa. Im weitesten Sinne ist die Prosa Ausdrucksmittel des wissenschaftlichen Denkens. „Alles wissenschaftliche Denken ist eingelagert in irgend eine bestimmte Sprache, und es bedarf einer mühsamen, ebenfalls wissenschaftlichen Arbeit, um es daraus zu befreien — — —. Spinozas Sprache ist also nur deshalb mathematisch, weil sein Denken es ist. — Man kann eine primitive Philosophie, wie die der alten Inder, in einer modernen, verfeinerten Sprache kaum mehr ganz richtig ausdrücken[21]." Darum sind Übersetzungen niemals mehr als ein Notbehelf. Der Sprecher (Denker) muß in erster Linie die Sprache, die seine Vorstellungen ausdrückt, völlig beherrschen, sonst vermitteln seine Äußerungen seine Vorstellungsmassen nicht richtig; der Versteher muß den Vorstellungen des Sprechers in derselben Weise folgen, wie sie im Bewußtsein des Sprechers vorgehen, sonst interpretiert er das Denken des Sprechers falsch. Hieraus geht hervor, daß alles Sprechen und Verstehen sich beim Hörer und Sprecher nach einer bestimmten Gesetzmäßigkeit regelt. Die logizistische Sprachauffassung, die seit Aristoteles bis auf Humboldt herrschend war, sah einen untrennbaren Zusammenhang zwischen grammatischen und logischen Kategorien. Dieser Zusammenhang sollte Grundsatz der Sprache sein. Diese Auffassung trifft nicht zu. Es besteht ein Unterschied zwischen logischen und grammatischen Kategorien, aber auf der andern Seite ein Verhältnis zueinander. „Grammatik und Logik treffen zunächst deshalb nicht zusammen, weil die Ausbildung und Anwendung der Sprache nicht durch streng logisches Denken vor sich geht, sondern durch die natürliche, ungeschulte Bewegung der Vorstellungsmassen, die je nach Begabung und Ausbildung mehr oder weniger logischen Gesetzen folgt oder nicht folgt[22]." Je mehr das Sprechen sich eignen soll für die Ansprüche des logischen Denkens, desto besser muß die sprachliche Ausbildung sein. Für logisch beseutsames Denken und Verstehen soll man daher in einer Sprache nicht nur die Wortvorstellungen vollkommen beherrschen, sondern zu gleicher Zeit ein geschultes Gefühl für die Beziehungen der Wortvorstellungen haben. Ohne diese Ausbildung in der Sprache kann Denken und Verstehen des geäußerten Gedankens nicht anders als mangelhaft sein.

4. Der traditionelle Charakter der Sprache wird bewahrt durch den Usus. Der Usus ist der konservative Hüter der Sprachtraditionen; er nennt „richtig", was mit der überlieferten Sprache übereinstimmt, und „unrichtig", was nicht übereinstimmt. Eine Verletzung des Usus erweckt ein Unlustgefühl; daher das

[21] Voßler: Sprachphilosophie, München 1923, S. 217.
[22] Herm. Paul: Prinzipien der Sprachgeschichte. 5. Aufl., Halle 1920, S. 36.

stetige Nachleben der traditionellen Sprache, und damit die Bewahrung der Sprachidentität, welche, wie schon erwähnt, von großer Bedeutung ist für die Kontinuität der nationalen Eigenart. Es wirkt aber noch ein zweiter Faktor an den Sprachtraditionen mit, nämlich der progressiv-regulative Faktor des Sprachgeschmacks. Dieser nennt die überlieferte Sprache zwar auch „richtig" und „schön", aber vergleicht sie mit fremdeingeführten Gliedern der Sprache, nennt die neuen Glieder schön und richtig und bürgert sie in der Sprache ein, oder umgekehrt. So finden fortwährende Sprachwandlungen statt. Solange Usus und Geschmack gesund bleiben, verliert die Sprache ihre Identität nicht, sondern wird schöner und ausdrucksfähiger.

5. Der soziologische Charakter der Sprache äußert sich in der Umgangssprache. Hiebei schließt sich eine Mehrheit von Momenten: Sprechen, Hören, Verstehen und Antworten zu einem Kreislauf zusammen, der das eigentliche Wesen der Sprachsoziologie ausmacht[23]. Für den allgemeinen Verkehr in der Gesellschaft kommt es in erster Linie nicht darauf an, wie schön und richtig man die Sprache gebraucht, man erreicht vielleicht immer noch mit einer mangelhaften Sprache, was man für sein materielles Dasein braucht. Für das Treffen des Seelenlebens, für die tiefere Einheit der Gemeinschaft ist aber ein schönes und richtiges Medium erforderlich, um das Wollen und die Wünsche des einen auf den anderen zu übertragen. Eine weitere Verfeinerung der Umgangssprache heißt Beredsamkeit. Ihr Ziel ist Ermunterung zur Aktivität. Für den Sprecher selbst ist sie nur ein Handeln, für den Hörer ist sie Ermittlung des Wollens des andern. „Die Rede muß treffen, einschlagen, zünden, rühren, ergreifen, besänftigen, aufklären usw., je nach Absicht und Willen; daher ist sie wesentlich ein Willensausdruck und hat imperativischen Charakter. Der unmittelbare Ausdruck des Wollens ist freilich die Tat, nicht das Wort, ist Handeln, nicht sprechen. Immer hat die Sprache als Willensausdruck etwas Mittelbares[24]." Freilich folgt kein Handeln der Hörer, wenn die Rede nicht einschlägt, daher die große Bedeutung der Sprache für die Volksaktivität. Je größer der Kreis der Hörer, Verstehenden und Antwortenden, desto verbreiteter ist die Aktivität. Aus diesem Grunde ist der allgemeine Gebrauch einer Weltsprache von vielen Seiten als wünschenswert bezeichnet worden, wie nachher näher ausgeführt wird.

6. „Da die Sprache kein selbständig existierendes Ding ist, sondern eine Lebensäußerung menschlicher Individuen, so ist sie auch vom Leben und Lebensbedingungen des Menschen abhängig. Die ganze nationale und politische Geschichte der Völker steht mit ihrer sprachlichen Entwicklung in beständiger Wechsel-

[23] K. Voßler: a. a. O. S. 233.
[24] K. Voßler a. a. O. S. 237.

wirkung[25]." Die Geschichte der Sprache ist ein untrügerisches Spiegelbild des Nationallebens der Vergangenheit. So bedeutet jede Gewalt, die der Muttersprache angetan wird, eine Gewalt am Bild der nationalen Vergangenheit. Die Tatsachen der Geschichte haben kein Dasein, wenn sie nicht sprachlich für das Verstehen gestaltet werden. Daher sind die Historiker in erster Linie subjektive Träger der Geschichte; sie übertragen die Richtlinien für die nationale Aktivität, die sich nach der vorausgegangenen Geschichte gestalten soll, mittels einer lebendigen, mit der Geschichte verwachsenen Sprache der Nation. Der Wert der Geschichte für das Nationalleben ist also dem Doppelantlitz des Janushauptes vergleichbar[26]. Ohne die Sprache als Träger und Ermittler der Vergangenheit ist der Wert der Geschichte für das Nationalleben verloren.

Aus dieser Übersicht der Bedeutung der Muttersprache für das Nationalleben folgert;

1. daß die Einteilung der Nationen nach Spracheinheiten psychologisch berechtigt ist;

2. daß auch das Prinzip des Selbstbestimmungsrechtes der Nationen psychologisch berechtigt ist.

3. daß eine Verletzung der Nationalsprache eine Verletzung der nationalen Identität bedeutet;

5. daß eine gewaltsame Unterdrückung der Muttersprache ein Zurückdrängen der Nation mindestens für einige Geschlechter bedeutet, bis sie (die Nation) sich die neue Sprache völlig angeeignet hat;

6. daß, wo aus geographischen, politischen, wirtschaftlichen und anderen Gründen eine Trennung der Nationen durch staatliche Abgrenzung unmöglich oder nicht wünschenswert ist, das Selbstbestimmungsrecht der Nationen innerhalb des Nationalitätenstaates völlig anerkannt werden muß.

II. Einwände gegen die Zweisprachigkeit.

„Wir alle sind in unserem Leben solchen Menschen begegnet, die mehrere Sprachen kannten, und am Ende stellte es sich heraus, daß sie keine einzige anständig beherrschten, und wir konnten uns alle überzeugen, daß bei solchen Menschen der Mangel an Genauigkeit des Ausdrucks auch auf die Bildung der Ideen zurückwirkt, und daß ein solcher Geist, in dem eine Sprachverwirrung herrscht, nicht imstande ist, klare Gedanken zu erwägen und ein festes und logisches Denken zu entwickeln. Deswegen scheint es uns, daß die Aufzwingung einer fremden Sprache bis zu dem Maße, daß man in dieser denken und sich wissenschaftlich be-

[25] Kretschmer: Sprache. Teubner u. Berlin. 1923. S. 8.

[26] Bild aus O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre, Braunschweig 1903, S. 19.

tätigen könne, unbedingt zu einer der zwei Möglichkeiten führen muß: entweder zu der Zerstörung der Geisteskraft und zu der Verwirrung der einheitlichen Funktionen des Geisteslebens, oder zu der Ausrottung der Muttersprache und zu der Erhebung der Fremdsprache zur Alleinherrschaft[27]."

Diese Worte des Unterrichtsministers Ungarns fassen die wichtigsten Einwände gegen Zweisprachigkeit. Hier geht man aus von einer Definition der Zweisprachigkeit, die auch von E. Blocher[28] vertreten wird. „Unter Zweisprachigkeit ist zu verstehen, die Zugehörigkeit eines Menschen zu zwei Sprachgemeinschaften in dem Grade, daß Zweifel darüber bestehen können, zu welcher der beiden Sprachen das Verhältnis enger ist, oder welche als Muttersprache zu bezeichnen ist, oder welche mit größerer Leichtigkeit gehandhabt wird, oder in welcher man denkt." Die Einwände, die von dieser Definition der Zweisprachigkeit ausgehen, werden hier im einzelnen dargelegt werden.

1. Zweisprachigkeit ist ein Abbau der Kultur. Doppelkulturen gibt es nicht. Aus zwei Kulturbrunnen Nahrung zu suchen mit der Absicht, eine dritte neue Kultur aufzubauen, bedeutet die Vernichtung aller Kultur. Die Behauptung, es würde eine gründliche Kenntnis zweier Sprachen die Eingänge zu zwei Kulturen öffnen, ist falsch. „Die Kultur eines Volkes kann sich nur in einer einzigen Sprache entwickeln, und das kann nur die eigene Sprache sein. Ein Volk mit zwei Sprachen und mit zwei Kulturen kann es überhaupt nicht geben[29]."

2. Zweisprachigkeit wirkt trennend in der Gemeinschaft und im Volke. Die Gefühle und Interessen der Menschen wurzeln in der Gemeinschaft, in deren Spracheinheit sie verwandt sind. An zwei verschiedene Spracheinheiten gebunden sein bedeutet an keine gebunden sein. „Nichts unglücklicheres als ein Kind, oder gar ein Volk, das vom Anfang an in zweierlei Sprachen reden lernt. Zwei Sprachen gleichmäßig sprechen, heißt in keiner Sprache heimisch sein. In der Sprache eines Volkes sind seine Gefühle und Interessen niedergelegt; darum, wer in keiner Sprache zu Hause ist, wurzelt in keinem Volkstum fest, kann an keinem Volk ein volles und ungeteiltes Interesse haben[30]."

3. Die Moral wird durch Zweisprachigkeit gefährdet. Der Zweisprachler bildet sich ein, gebildeter zu sein als seine sogenannten ungebildeten, einsprachigen Volksgenossen, und „wer in zwei Sprachen heimisch ist, spielt zwei Rollen, lebt eine Art Doppelleben. Ein gebildeter englisch-französisch erzogener Genfer sagt: Wenn ich englisch spreche, komme ich mir wie ein

[27] Graf Apponyi, ungarischer Unterrichtsminister, im ungarischen Parlament, am 28. I. 1889. — Zitiert bei O. Ghibu: Der moderne Utraquismus, Langensalza, 1910, S. 40.

[28] E. Blocher: Zweisprachigkeit, Langensalza 1909, S. 3.

[29] O. Ghibu. a. a. O. S. 26

[30] Th. Ziegler: Vom Sprachen-Verstehen und Sprachen-Lernen. (Die Wahrheit III. Bd. 1895, S. 20.) Zitiert bei O. Gibu. a. a. O. 39.

anderer Mensch vor, lebe in einer anderen Welt, in anderen Gedanken und Interessen! Das ertragen nicht alle Menschen ohne sittliche Schädigung[31]".

4. Eine grobe Sprachmischung ist eine notwendige Folge der Zweisprachigkeit. Durch den abwechselnden Gebrauch zweier Sprachen wird der konservative Usus beiseite geschoben und der „progressive Regulator", der Sprachgeschmack abgestumpft. Ohne daß es das mindeste Unlustgefühl gibt, werden Wörter und Sätze von den zwei Sprachen durcheinander gemischt. Die Sprache verliert ihre Identität und Fähigkeit als Träger von Kunst und Wissenschaft. Sie posiert als eine lächerliche Erscheinung, wird selbst korrumpiert.

5. Bei Zweisprachlern sind häufige Beispiele von Anglizismen, Gallizismen, Germanismen usw. unvermeidlich. Das Sprachgefühl wird abgestumpft, und eine feinere Art Sprachmischung tritt hervor. Ein in Süd-Afrika aufwachsender Knabe schreibt, nach Blocher: „Doktor R! Daar sind Leiten, was veer Doktor R. will sien". Das soll heißen: „Dr. R., es ist jemand da, der Sie sehen will[32]." Man braucht die umständliche, nicht überall richtige Erklärung Blochers nicht, wenn der afrikanische Satz nebenan geschrieben wird: „Dr. R. daar is mense, wat vir Dr. R. wil sien." Die Wiederholung des Eigennamens statt des persönlichen Fürwortes kommt häufig im Afrikanischen vor. Der Knabe hat den afrikanischen Satz wörtlich, aber mangelhaft ins Deutsche übersetzt. Viele ähnliche Sprachfehler werden täglich in zweisprachigen Gemeinschaften gehört. Solch eine Sprache sündigt nicht nur gegen Usus, Sprachgeschmack, Sprachgefühl und Schönheitsgefühl, sondern macht eben dadurch die Sprache minder fähig, die Rolle des Vermittlers von Kunst und wissenschaftlichem Denken zu spielen, selbst wenn ihre soziologische Brauchbarkeit nicht leiden sollte.

6. Das Denken wird gehemmt und verwirrt, wenn die Erlernung einer zweiten Sprache in dem Maße geschieht, daß man in dieser denken und sich wissenschaftlich betätigen muß. Dieser Einwand ist in obenzitierten Worten des ungarischen Unterrichtsministers stark hervorgehoben.

7. Zweisprachiger Unterricht ist zeitraubend im Vergleich mit Gewinn an geistiger Entwicklung. „Ein ungemein großer Aufwand an Zeit und geistiger Kraft muß auf die Erhaltung und Verwirklichung der Zweisprachigkeit verwendet werden. Der Zweisprachler wird beständig von dem Gedanken geplagt, wie er das bißchen Stoff, was er besitzt, in zwei Sprachen zum Ausdruck bringt. Diese Arbeit geschieht auf Kosten anderer Arbeit[33]."

8. Ein ganzes Volk braucht niemals zweisprachig zu sein. Eine fremde Sprache zu kennen hat nur praktischen Wert. Zwei-

[31] E. Blocher: a. a. O. S. 13.
[32] E. Blocher: a. a. O. S. 11, 12.
[33] E. Blocher: a. a. O. S. 9 .

sprachigkeit braucht nur von denjenigen gefordert werden, die im praktischen Leben mit fremden Völkern in Berührung kommen in Handels- und Wirtschaftskreisen. „Einzelne Mitglieder aller Völker brauchen fremde Sprachen und sie können sich dieselben auf dem bezeichneten Wege erwerben; — ganze Völker, noch einmal, gar nicht! Und deshalb hat auch ein Utraquismus in den Volksschulen keinen Sinn; er vermag keinen Nutzen zu bringen weder für die Kultur, noch für den Patriotismus, wohl aber Schaden, wie es bereits gezeigt wurde[34]."

Die obenerwähnten Einwände gegen Zweisprachigkeit darf man nicht rücksichtslos als ultranationalistischen Fanatismus verwerfen. Sie gehen alle von der oben zitierten Definition der Zweisprachigkeit aus. Wieweit man sich in den National- und in den Nationalitätenstaaten mit dieser Definition einverstanden erklären muß, welche andere Auffassung von Zweisprachigkeit den Bedürfnissen der Völker noch genügen kann, ob die Nachteile der Zweisprachigkeit unter anderen Voraussetzungen ausgeschaltet werden können oder ob die Idee der Zweisprachigkeit ganz unterdrückt werden soll sowohl in den National- als in den Nationalitätenstaaten, das sind die Fragen die zunächst betrachtet werden sollen, und zwar erstens mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Nationalstaaten.

III. Zweisprachigkeit in den Nationalstaaten.

Die Zweisprachigkeit in den Nationalstaaten ist historisch zu erklären. Eine Reihe von Erörterungen über diese Frage tauchen in der Geschichte der Pädagogik der letzten Jahrhunderte auf. Heutzutage ist die Lösung des Problems in diesen Staaten auch von großer Bedeutung für die Nationalitätenstaaten. Obwohl die Zweisprachigkeit in jenen künstlich und in diesen natürlich ist, gibt die Lösung des Problems in jenen Staaten verschiedene Fingerzeige für eine Lösung in den Nationalitätenstaaten, weil das Problem in jenen Staaten nicht mit politischen Problemen zusammenhängt, sondern aus pädagogischen Gesichtspunkten betrachtet wird.

a) Geschichtliche Übersicht.

War durch den Humanismus im 14. und 15. Jahrhundert das mittelalterliche Latein verdrängt, so wurde das klassische Latein nach dem westfälischen Frieden zu Grabe getragen, als die Sprache Louis XIV. in Europa großes Ansehen gewann. Es verlor seine Position in den Kreisen der vornehmen Welt. Nur in der Gelehrten-Welt konnte es seine Stellung behaupten. „Die vornehme Welt bezog während dieses Zeitalters ihre Bildung aus Frankreich, und die gelehrte und bürgerliche Welt war bemüht, so gut es ging,

[34] O. Ghibu: a. a. O. S. 44.

ihr zu folgen. Die französische Sprache wurde die Sprache des Staates und der Gesellschaft; französische Literatur und Kunst, französische Sitten und Anschauungen gewannen in der vornehmen Welt ausschließlich Geltung. — Ein Heer von deutschen Reisenden zog jährlich nach Paris, dort die Sprache und die Wissenschaften, die Kunst und die Konduite zu lernen. Dafür kam ein Heer von französischen Gesandten und Residenten, Prinzenerziehern und Gouverneurs, Tanz- und Fecht-, Sprach- und Stallmeistern, Köchen und Bekleidungskünstlern nach Deutschland und bediente und beherrschte hier den hohen Adel und das verehrliche Publikum[35]. „Auch andere Länder machten diese Entwicklung mit. Die französische Sprache, Mode, Kunst hatte die abendländischen Kulturen aller Völker durchdrungen und hinterließ überall deutliche Spuren.

Mit der französischen Revolution kam der Nationalismus hoch, und damit die Muttersprache als Staats- und Gelehrtensprache, als Sprache der bürgerlichen und gesellschaftlichen Welt. Am Anfang des 19. Jahrhunderts war die Muttersprache schon fast ausschließlich die Sprache der Wissenschaften und der Kunst, wie untenstehende Tafel von Büchern, angekündigt für Deutschland in dem Meßkatalog über die Zeitstrecke 1564—1846, zeigt[36]:

in den Jahren	Summe der Bücher	% Lateinisch	% Deutsch	% Französisch
1564—1570	2735	69,2	30,6	0,2
1611—1620	15416	64,4	32,4	3,2
1681—1690	8334	48,8	47,9	3,3
1761—1770	15115	13,8	73,1	13,1
1811—1820	32074	6,1	86,6	7,3
1841—1846	74278	5,7	91,8	2,5

Im 20. Jahrhundert kam die englische Sprache hoch als zweite Sprache in fast allen Nationalstaaten, weil die etwa 150 Millionen Englischredenden sich infolge der blühenden wirtschaftlichen Lage Englands und in Sonderheit Anglo-Amerikas in den Haupthandelsquartieren der Welt befinden. Der anglo-amerikanische Geist und die Sprache hat sich in kurzer Zeit fast an allen Enden der Welt verbreitet, und es gibt kein Zeichen, daß die Lage sich bald ändern kann.

Die Kulturen der abendländischen Völker sind daher kaum recht verständlich ohne eine Kenntnis der Kulturen, von denen sie im Laufe der Zeit stark beeinflußt wurden. Da die Aufgabe der Volkserziehung, ja aller Erziehung überhaupt, eine Anregung des Volkes

[35] F. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts. 1. Bd., Leipzig 1919. S. 503.
[36] F. Paulsen: a. a. O. S. 628.

zur Aktivität mittels eigener Kulturgüter ist, ist es nicht zu verwundern, daß seit Französisch 1837 als verbindliches Fach in den Lehrplan der höheren Schulen Preußens aufgenommen wurde, der fremdsprachliche Unterricht in steigendem Maße das Interesse in den höheren Schulen erregt hat, wie untenstehende Tafel zeigt.

Neusprachliche Stundentafeln in den höheren Schulen Preußens 1837—1908[37] *und Sachsens*[38] *1926.*

Jahr	Gymnasium		Real-gymnasium		Ober-realschule		Reform-gymnasium		Reform Real-gymnasium		Lyzeum	
	Franz.	Engl.	Franz.	Engl.	Franz.	Engl.	Franz.	Engl.	Franz.	Engl.	Franz.	Engl.
1837	III—I 12 V—I 17	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1856		—	— V—I	— III—I	—	—	—	—	—	—	—	—
1859	— V—I	—	34	20	—	—	—	—	—	—	—	—
1882	21 IV—I	— OII—I	34	20	56	26	—	—	—	—	—	—
1891	19 IV—I	6 fac. OII—I	31	18	47	25	—	—	—	—	—	—
1901	20	6 fac.	29	18	47	25	31	6 fac.	38	18	—	—
1908	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	44	28
		IV—I	u. II—I	IV—I	u. III-I	VI—I		VI—I	u. II—I	VI—I	u. III-I	VI—I
1926	—	17	17	23	26	34	—	30	17	31	26	33

In Sachsen wie auch in Preußen, Bayern und verschiedenen andern Ländern Deutschlands wird also heute eine zweisprachige Erziehung in den höheren Schulen durchaus anerkannt und durchgeführt. Die Schüler in den Gymnasien und Realgymnasien bereiten sich für eine höhere Bildung vor und haben also von Quarta an Englisch auf den höheren Schulen. Die Schulpflicht dauert bis zum vollendeten 14. Lebensjahr. Alle normalen Kinder lernen also für mindestens 2 Jahre Englisch auf den höheren Schulen. Eine ähnliche Lage des fremdsprachlichen Unterrichtes zeigt sich auch in Frankreich, den Niederlanden, Dänemark, Norwegen, Schweden und anderen Nationalstaaten. Ohne Streit ist die gegenwärtige Lage des neusprachlichen Unterrichts nicht erreicht worden. Der Streit um den Wert des neusprachlichen Unterrichts hatte sich auch in den höheren Schulen fühlbar gemacht, wie obenstehende Stundentafel für das Jahr 1908 zeigt. Aus verschiedenen Gründen wurde

[37] Das deutsche Schulwesen, Jahrbuch 1925, Berlin 1926, S. 43.

[38] Monatsschrift für das gesamte Schulwesen, Jahrg. 2. Dezember 1926. S. 140—146. Vgl. Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Neue Ausgabe Bd. 2. 6. Aufl., Berlin 1927, S. 542—f—

der Wert der Zweisprachigkeit bestritten und auf der andern Seite ebenso kräftig befürwortet.

b) Axiologische Betrachtung:

1. Ästhetischer Wert: Um zu verstehen, wie die Kenntnis der englischen Sprache und Literatur Verständnis für die holländische Literatur verschafft, vergegenwärtige man sich den Einfluß der englischen Schriftsteller Byron, Scott und Richardson auf die Holländer Beets, v. Lennep, Wolf und Deken! Man denke an den hervorragenden Wert des gesunden Dramas als Volkserziehungsmittel, daran, wie Shakespeare das englische Volk erzogen und zugleich, welch große Erbschaft er allen Völkern hinterlassen hat. „Wenn die Leistungen unserer Bühnen wirklich wieder Gemeingut und Gesamtinteresse unseres Volkes werden sollen, so kann der Weg dazu, unseres Erachtens, nur über die Kunst Shakespears führen[39]." Verständnis für die Kultur des fremden Volkes soll daher das Ziel des neusprachlichen Unterrichts sein. Dies Verständnis kann nicht geschaffen werden durch kulturgeschichtliche Darstellungen oder durch Übersetzungen aus der fremdsprachlichen Dichtung. Übersetzungen sind nur ein Notbehelf, die Tiefe des fremden Geistes können sie nicht erschöpfen. Nur ein Einleben in den Geist, ein Verständnis für die innere Sprachform der fremden Nation, kann die Kultur der Nation erschließen. Hierin liegt der enge Zusammenhang zwischen Sprache, Kunst und Kultur. Die Schüler müssen die Dichtung daher als Spiegel eines Zeitalters und einer Nation kennen lernen[40]; sie müssen den Zusammenhang zwischen Kunst und Kultur, die Einflüsse der fremden Kunst und Kultur auf die eigene in der Dichtung der fremden Nation verstehen. Zu einem großen Teil erschließt daher die Dichtung der fremden Nation die eigene nationale Dichtung; die fremde Kunst erleichtert das Verständnis für die nationale Kunst.

Hier handelt es sich nicht um das Sprechenkönnen, sondern nur um das Verstehenkönnen einer Sprache. Dieser ästhetische Wert des neusprachlichen Unterrichts bezieht sich nur auf die Spracheindrücke; die Sprechtätigkeit steht hier im Hintergrund. Aber auch auf das Sprechen als physiologischen Vorgang übt die Zweisprachigkeit einen Einfluß aus. Der Zweisprachler hat sich in zwei gewissermaßen verschiedenen Lautproduktionsvorgängen zu üben. Nun erhebt sich die Frage: verschönert dieser Umstand die Muttersprache oder wirkt er zum Nachteil der Lautschönheit der Muttersprache.

Wenn man damit einverstanden ist, daß es schönere und minder schöne Laute gibt, dann muß es auch Sprachen geben, die schöner und minder schön sind. Die Muttersprache kann an Schönheit ge-

[39] Wozu Französisch und Englisch? Herausgegeben von der Berliner Gesellschaft für das Studium der neueren Sprachen, 1920, S. 15.
[40] Das deutsche Schulwesen, Jahrbuch 1925, Berlin, 1926, S. 61.

winnen dadurch, daß die Sprachorgane in einer phonetisch schöneren Sprache geübt werden. Der Schönheitsgewinn besteht nicht in einem Übernehmen von fremden Klangfarben; das würde zu einem grotesk wirkenden affektierten Sprechen führen. „Was man in dieser Hinsicht tun kann, um die Sprache zu verbessern, beschränkt sich auf Bestrebungen, die bestehenden Nuancen zu erhalten und einer Verarmung des Lautschatzes entgegenzuarbeiten, die durch das Schnellsprechen des täglichen Lebens, das nur auf das rein Praktische Rücksicht nimmt, begünstigt wird[41]". Um dieses Gewinnes teilhaftig zu werden, muß die Kenntnis der Fremdsprache sich nicht auf das Lesen beschränken, sondern sich zu einer phonetisch richtigen Sprechtätigkeit erweitern. Je früher im Leben diese Ausbildung der Artikulationsorgane begonnen wird, desto besser werden die noch weichen kindlichen Organe in den verschiedenen schöneren Nüancen der Sprache geübt. Wenn nicht andere seelische Faktoren auch im Spiel wären, dann wäre das Anfangsalter für die Fremdsprache hiermit entschieden.

Von Abstumpfung des Sprechgefühls ist in den Nationalstaaten keine Rede. Fremdwörter wie „Breeches", „Knickerbocker", „Sweater" „Pullover" u. a. im Deutschen stammen aus dem Handel, und werden am besten in der Schule bekämpft. Weil die Muttersprache Unterrichtssprache und zu gleicher Zeit die Sprache der Gesellschaft ist, spürt man keine nachteiligen Einflüsse bei ihr seitens der zweiten Sprache. Wohl aber ist eine allgemeine Ausbildung des Sprachgefühls durch die Erlernung einer zweiten Sprache möglich.

2. Formaler Wert: Die Vermögenspsychologie, die Phrenologie und die Lokalisationstheorie sind schon lange zu Grabe getragen, doch leben ihre Nachwirkungen noch in der Pädagogik. Es gibt keinen abgegrenzten Sittlichkeits-, Schönheits- und Sprachsinn usw. und es gibt auch keine abgegrenzten Sitze der verschiedenen Seelenvorgänge in der Großhirnrinde. Man kann einen Schönheits- oder Sprachsinn nicht in irgendwelchen Studienfächern perfekt ausbilden. Damit ist aber nicht alles über die Übertragung des Übungseffektes gesagt.

Während der vergangenen zwei Jahrzehnte sind auf diesem Gebiet häufige experimentelle Untersuchungen von Ebert und Meumann, Coover und Angell, Scripture und Davis und vielen anderen gemacht worden. Die Resultate aller Experimente stimmen in einem Punkte überein: darin, „daß in der Tat eine Übertragung des Übungseffektes bei verwandten geistigen Fähigkeiten von den geübten auf nicht geübte nachweisbar ist[42]". Über die Ursachen dieser Übertragung und über die Faktoren, die dabei tätig sind, sind die Forscher nicht einig. Jeder hatte nach der Sonderart seines Experimentes seine Erklärung der Übertragung gegeben

[41] C. B. Flagstadt: Psychologie der Sprachpädagogik (vom Verfasser aus dem Dänischen übersetzt), Leipzig 1913, S. 33.

[42] E. Meumann: Ökonomie und Technik des Gedächtnisses. 2. Aufl., Leipzig 1908, S. 237.

und Faktoren, die tätig waren, festgestellt. Sehr wahrscheinlich sind die Faktoren, die mitwirken, sehr verschieden und nur z. T. festgestellt. Wie S. Colvin sich zusammenfassend ausdrückt: „The question whether the results are due to functioning of identical elements (Thorndike); to improvement of habitual methods of recording facts (James); to training of attention and will-power (Scripture and Davis); to divesting the essential process of the unessential factors, greater habituation and more economical adaptation of attention (Coover and Angell); to the effective use of mental imagery and properly controlled attention (Fracker); to the development of ideals (Bagly); to general improvement in technique of learning, attention and will-power, but chiefly to a sympathetic interaction of allied memory functions (Ebert and Meumann); or to all of these or to some other factors as yet not analysed out, will donbtless for a long time offer a fruitful field of inquiry[43]."

Es besteht daher kein Zweifel, daß der neusprachliche Unterricht den Schülern in der Entwicklung ihrer geistigen Fähigkeiten zum Vorteil gereicht. Aber nur unter dieser Bedingung, daß der neusprachliche Unterricht darauf hinzielt, die Methoden zur Erfassung von Tatsachen zu verbessern, die Aufmerksamkeit und das Wollen zu stärken, ein bewußtes Ideal in den Schülern hervorzurufen, hat der neusprachliche Unterricht den gewünschten, formalbildenden Wert.

3. Wissenschaftlicher Wert: Eine Reihe von wissenschaftlichen Werken ist in deutscher, englischer, französischer und in vielen anderen Sprachen erschienen. Daher können Wissenschaftler überhaupt nicht mit der Kenntnis einer einzigen Sprache sich begnügen. Professor Herkner sagte: „Ein erfolgreiches Studium der Nationalökonomie ohne Kenntnis des Englischen ist ein Ding der Unmöglichkeit[44]."

Die Prosa ist im weitesten Sinne Träger des wissenschaftlichen Denkens. Eine Kenntnis der Begriffe in mehreren Sprachen läßt sie deutlicher umgrenzt werden. Unklarheit und Verschwommenheit der Begriffe werden durch neusprachliche Kenntnis zurückgedrängt. „Hegel hat von seinen philosophischen Gedanken gesagt, daß er sie eigentlich immer wieder aufs neue schreiben müßte, und jeder scharfe Denker hat dieses Bedürfnis, eine und dieselbe Begriffsgruppe in verschiedenen Fassungen mehrmals darzustellen, weil er fühlt, wie nur durch dieses wiederholte Umbetten seine Gedanken zur logischen Selbständigkeit, das heißt allseitiger Durchsichtigkeit gedeihen[45]." In diesem Umbetten der Gedanken ist neusprachliche Kenntnis eine große Hilfe, weil der Denker seine Gedanken auch in einer Fremdsprache äußern kann und diese daher eher und besser zur logischen Selbständigkeit gedeihen können. Daher

[43] S. S. Colvin: The Learning Process, New Jork, 1922, S. 242.
[44] Wozu Französisch und Englisch? Berlin 1920, S. 21.
[45] K. Voßler: Sprachphilosophie, München, 1923, S. 218.

sind Übersetzungen als Sprachübung von großer Bedeutung für das logische Denken. Wenn darauf geachtet wird, daß die Wörter der Fremd- und der Muttersprache den Begriffen, die sie zum Ausdruck bringen sollen, entsprechen, kann keine Verwirrung des logischen Denkens entstehen, im Gegenteil, es wird Klarheit des Denkens gefördert.

Man denke ferner an die Verwandtschaft der abendländischen Sprachen, an die gegenseitigen Einflüsse der Kulturen; eine Verteidigung des Wertes des neusprachlichen Unterrichts für das Studium der Philologie bedarf keines Beweises.

4. Politischer Wert: Die Zweisprachigkeit hat einen internationalen und einen nationalen Wert. Über den internationalen Wert des neusprachlichen Unterrichts sagte der Vertreter der Vereinigten Staaten Amerikas auf dem Handelskongreß in Bremen 1914 "The modern langguage teacher desires more from his pupils than a knowledge of grammar and ability to speak and write in the foreign tongue, and in proportion as he leads them to some knowledge of the life of another nation and appreciation of the great thoughts enshrined in its literature he lays the true foundation for international understanding — an understanding based not an unstable sentiment but on insight and sound knowledge[46]". Für das gegenseitige Verstehen der Völker spielt also die Fremdsprachenkenntnis eine sehr große Rolle.

Der wahre Patriotismus gründet sich auf ein richtiges Verständnis des eigenen Volkes und Landes. Dieses Verständnis ist nur möglich durch einen Vergleich des eigenen Volkes und der eigenen Kultur mit anderen Völkern und ihren Kulturen. Dadurch sieht der einzelne seine Beziehungen zu seinem eigenen Volk und Land, und sieht den Wert seiner eigenen nationalen Kultur in der Reihe der übrigen Kulturen; dadurch fühlt der einzelne sich realisiert in seiner eigenen Kultur. Ein Patriotismus der sich auf Unwissenheit gründet, ist ein schlechter Berater seines Volkes. „Wir sind überzeugt", sagte Dr. Heilborn, „sendet Deutsche, die nur eben ihr Deutsch kennen, in die Fremde hinaus, und sie werden an die Fremde verloren sein. Aber der Deutsche, der von Kind an fremde Sprachen gelernt hat und dem damit sein Deutsch zu einem unveräußerlichen Besitztum geworden, wird aus der Fremde, deutscher geworden, heimkehren[47]." Wenn also die nationale Kultur und Sprache Ausgangspunkt und Zentrum der Volkserziehung bleibt, kann der Patriotismus in keinerlei Weise durch Zweisprachigkeit benachteiligt werden.

5. Handel und Verkehr: Es ist allgemein anerkannt, daß Kenntnis fremder Sprachen für Handel und Verkehr unbedingt erforderlich ist. Solange England die Seeherrschaft behält, kommt keine Sprache so sehr für Handel, Wirtschaft und Verkehr in Be-

[46] Das deutsche Schulwesen, Jahrbuch 1925, Berlin 1926, S. 43.
[47] Wozu Französisch und Englisch, herausgegeben von der Berliner Gesellschaft für das Studium der neueren Sprachen, Berlin 1920, S. 20.

tracht als das Englische. Die Engländer und Amerikaner befinden sich in den Haupthandelsplätzen der Welt und kümmern sich wenig um die Sprachen der andern Völker. Daher sollen diejenigen eines Volkes, die mit Handel und Wirtschaft zu tun haben, außerordentlich im Englischen geschult sein, sonst wird das Land abgeschieden von den Handelszentren. Von den ersten zehn Großverkehrshäfen der Welt steht London an erster Stelle, New York an zweiter und von den übrigen acht sind noch vier in englischer Hand. Liverpool, New Castle, Cardiff und Hong-Kong, und was mit Schanghai in Ostasien passieren wird, wird die nächste Zukunft zeigen. Die anderen drei: Hamburg, Antwerpen und Rotterdam sind nicht unter englischer Herrschaft. Am stärksten macht sich die Notwendigkeit der fremdsprachlichen Kenntnis in kleinen Nationalstaaten fühlbar, wie den Niederlanden, Dänemark, Schweden usw., aber auch die großen wie Deutschland und Italien können die Kenntnis der englischen Sprache für den Handel nicht entbehren.

Aus diesen Betrachtungen kann eine Definition der Zweisprachigkeit in den Nationalstaaten folgendermaßen zusammengestellt werden: Unter Zweisprachigkeit ist zu verstehen die Zugehörigkeit eines Menschen zu zwei Sprachgemeinschaften in dem Maße, daß er seine Muttersprache vollkommen beherrscht und daneben eine zweite Sprache als Hilfssprache in kulturellen, politischen und praktischen Dingen verwenden kann.

In diesem Sinne kann Zweisprachigkeit mit großen ästhetischen, pädagogischen, wissenschaftlichen, politischen und praktischen Vorteilen in der Volkserziehung in den höheren Schulen durchgeführt und es können die gegebenenfalls drohenden Nachteile ausgeschaltet werden.

Die Zeit, die der neusprachliche Unterricht in den höheren Schulen in Anspruch nimmt, zeigt umstehende Tafel[48].

Es zeigt sich aus dieser Tafel, daß in den Oberrealschulen, in welchen der neusprachliche Unterricht am meisten berücksichtigt wird, Englisch 34 Wochenstunden d. h. 11,2%, Deutsch 41 Wochenstunden d. h. 13,6% und Mathematik 42 Wochenstunden d.h. 13,9% aus einer Gesamtstundenzahl von 302 Wochenstunden in Anspruch nimmt. Insgesamt nimmt Englisch in allen höheren Schulen 201 d. h. 9,5% aus einer Gesamtwochenstundenzahl von 2110 Wochenstunden in Anspruch, Deutsch 269, d.h. 12,7% und Mathematik 252, d. h. 11,4%.

Wenn man nun die obenerwähnten Vorteile der Zweisprachigkeit berücksichtigt, dann bedeutet zweisprachige Volkserziehung in den höheren Schulen einen Gewinn für das Volksleben in den Nationalstaaten gegen einen verhältnismäßig geringen Aufwand an Zeit.

[48] Monatsschrift für das gesamte Schulwesen. 2. Jahrgang. Dezember 1926, S. 140—146.

Stundentafeln der Höheren Lehranstalten in Sachsen 1926: Gesamtstundenzahl:

Schule	Deutsch	Religion	Philosoph. Propäd.	Geschichte	Erdkunde	Latein	Griechisch	Englisch	Französisch	Mathematik	Naturkunde und Chemie	Geometrie	Physik	Natur-Wiss. Übungen	Zeichnen und Kunst	Schreiben	Werkunter.	Kurzschrift	Musik	Leibesüb.	Spiele	Zusammen
			OI				UIII-OI	IV-OI					UII-OI	OIII-OI			IV	OIII-UII				
Gymnasium	32	17	2	22	14	56	35	17	—	30	13	—	8	4	14		1	2	8	18	9	302
			OI			UIII-OI	UII-OI						OIII-OI	OIII-OI		VI	IV	OIII				
Reform-Gymnasium	38	17	2	22	14	35	27	30	—	34	16	—	8	4	14	1	1	2	10	18	9	302
			OI					IV-OI	UII-OI			OII-OI	OIII-OI	OIII-OI			IV	OIII				
Real-Gymnasium	34	17	2	23	18	46	—	23	17	35	18	2	11	4	14		1		8	18	9	302
			OI			UIII-OI			UII-OI			OII-OI	OIII-OI	OIII-OI		VI	IV	OIII				
Ref.-Real-Gymnasium	39	17	2	23	18	29	—	31	17	36	18	2	11	4	14	1	1	2	10	18	9	302
			OI						UIII-OI			UII-OI	OIII-OI	OIII-OI		VI	IV	OIII-UII				
Oberreal-Schule	41	17	2	22	18	—	—	34	26	42	22	5	14	4	14	1	1	2	10	18	9	302
			OI						UIII-OI				OII-OI	OIII-OI		VI	IV	OIII-UII				
Deutsche Oberschule	46	17	2	23	18	—	—	33	26	37	20	—	9	4	18	1	1	2	18	18	9	302
			OI						UIII-OII								VI-V	OIII				
Mädchen-Schule	39	17	2	22	18	—	—	33	26	38	23	—	13	—	19		6	2	13	18	9	298
Zusammen	269	119	14	157	118	166	62	201	112	252	130	9	74	24	107	4	12	14	77	126	63	2110

IV. Zweisprachigkeit in den Nationalitätenstaaten.

Man unterscheidet zwei Typen von Nationalitätenstaaten:

A Staaten, die zwei oder mehrere der Landessprachen als Staatssprachen anerkennen, wie die Schweiz, Belgien, die Union von Süd-Afrika und (in Theorie auch) der irische Freistaat;

B Staaten, die nur eine der Landessprachen als Staatssprache anerkennen, aber mehrere Nationen, die kulturelle Autonomie und damit auch nationale Selbsterhaltung anstreben, in sich aufnehmen.

Eine vollständige Übersicht der Zweisprachigkeit in den verschiedenen Nationalitätenstaaten ist hier unmöglich. An einigen Beispielen wollen wir die auftauchenden Probleme erörtern, um die Auswirkungen der versuchten Lösungen zu zeigen.

Typ A:

1. Die Schweiz: 1920 war die Einwohnerzahl[49] der Schweiz, die dort ansässigen Ausländer eingerechnet, 4 204 000. Die Zahlenverhältnisse der drei Spracheinheiten waren: 70% Deutschschweizer, 22% Welschschweizer und 7% italienische Schweizer[50]. Die sehr schwierige Fremdenfrage der Schweiz kommt für den Sprachunterricht nicht in Betracht, weil die ansässigen Ausländer, die 1920 etwa 18% der Einwohnerzahl ausmachten, fast alle Angehörige der vier Grenzmächte: Deutschland, Frankreich, Italien und Österreich sind[51].

Seit 1848 haben die drei Landessprachen: Deutsch, Französisch und Italienisch vollkommene Gleichberechtigung als Staatssprachen. Einen Nationalitäten- und Sprachenstreit kennt die Schweiz nicht; in der Zeit, in der sich das nationale Bewußtsein entwickelte, trat Gleichberechtigung und friedliches Nebeneinanderbestehen der Nationen ein. Aber mit bloßem Nebeneinanderbestehen ohne Streit, ohne Volkseinheit, wollten die Schweizer sich nicht begnügen. „Eine werbende Kraft, eine Quelle von Impulsen, kann der national gemischte Staat erst werden, wenn aus dem Nebeneinander etwas Neues entsteht: die Bereicherung jedes Teils durch das Verständnis der andern. Nicht die Bildung eines verschwommenen und unechten Durchschnitts, sondern die Einfügung der deutschen und welschen Sonderart in die große gemeinschaftliche Kultur Europas muß das Ziel sein[52]." „Demokratie" ist das Schlagwort für die Schweizer; Pflege der nationalen Sprache und Kultur und Verständnis der andern Sprachen und Kulturen ist das Bestreben der Nationen. Professor Max Huber sagt: „Das erste Stück Weges dazu (zu dieser Erweiterung des Gesichtskreises) ist das Ver-

[49] C. A. Schmid: Nationale Bevölkerungspolitik in der Schweiz, Zürich 1920, S. 19.

[50] A. Seiger: Pflege und Schutz der deutschen Sprache in der Schweiz, Basel 1917, S. 9.

[51] C. A. Schmid: a. a. O. S. 8.

[52] Max Huber: Der schweizerische Staatsgedanke, Zürich 1916, S. 25.

ständnis der Sprachen — ohne Sprachen gibt es keine Gedanken. Hier liegt eine der Hauptaufgaben unserer Politik[53]."

In den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts zeigte sich ein starkes Bestreben, die Schweizermundart zur Schriftsprache zu erheben. Im 20. Jahrhundert wurde dieser Gedanke aufgegeben. Es wird Hochdeutsch als Schriftsprache durch die Deutschschweizer verwendet. Die Welschschweizer lassen sich ihre sprachliche Entwicklung aus Paris vorschreiben; daher ist vielleicht der größte der Welschschweizer Jean Jacques Rousseau für die Schweiz gänzlich verloren als Ausdruck der Nation, die Italienerschweizer sind eine kleine Minderheit im Süden und schließen sich ebenfalls sprachlich an das größere Sprachgebiet ihrer Art an Italien an. Es gibt eine ziemlich umfangreiche und wertvolle deutschschweizerische Literatur, die sich hauptsächlich in den letzten Generationen entwickelt hat. Seit 1905 besteht der Deutschschweizerische Sprachverein. Obschon er während des Krieges von den Welschen verdächtig als nicht neutral angesehen wurde, ist er seinem Ziel und Auftreten nach in Übereinstimmung mit der obenzitierten Schweizerpolitik." „Er ist ein Bund von Schweizer Bürgern zur Pflege und zum Schutz der deutschen Sprache in der Schweiz. Er will Liebe und Verständnis für die deutsche Sprache wecken, das im Sprachgefühl schlummernde Volksbewußtsein kräftigen und der deutschen Sprache auf schweizerischem Boden zu ihrem Recht verhelfen. Die Mitglieder des Vereins machen sich zur Aufgabe: im eigenen Sprachgebrauch, sowohl in der Mundart als in der Schriftsprache, Reinheit, Eigenart und Schönheit der deutschen Sprache zu pflegen und in ihrer Umgebung für diese Bestrebungen einzutreten und Freunde zu werben[54]."

In den deutschen Gegenden ist Deutsch durchgehend die Unterrichtssprache in den Schulen, Französisch wird in den höheren Schulen als zweite Sprache unterrichtet; umgekehrt gilt Französisch als Unterrichtssprache in den welschen und Italienisch in den italienischen Gegenden. In den Städten, wo mehrere Nationen in größerem Prozentsatz einheimisch sind, werden Parallelschulen errichtet, oder, wenn dies unmöglich ist, Parallelklassen in zweisprachigen Schulen unterhalten.

Die Frage, ob mehrere Nationen nach eigener Sonderart nebeneinander bestehend eine Volkseinheit ausmachen können, hat die Schweiz versucht zu lösen. Die praktischen Auswirkungen der Lösung sind während des Krieges, als alle verwandten Nachbarstaaten gegeneinander stritten, geprüft worden, und sie hat die Prüfung gut bestanden.

2. Süd-Afrika: Die Gesamt-Einwohnerzahl[55] der Union Süd-Afrikas war 1921: Weiße 1519488 und Schwarze 5409092. Die

[53] Max Huber: a.a.O. S. 27.

[54] A. Steiger: Wie können wir die Muttersprache fördern, Zürich 1924. Beilage.

[55] Volkszählung 1921, S. 24.

Eingeborenenfrage steht heute im Brennpunkt der politischen Erörterungen. Der Minister für Eingeborenenangelegenheiten treibt eine Politik der Trennung (Segregation) zwischen den Europäern und Eingeborenen. In einem abgegrenzten Gebiet sollen nach dem Gesetzentwurf des Ministers die Eingeborenen nach ihrer nationalen Sonderart sich entwickeln, damit eine äußerliche Nachahmung der europäischen Kultur soweit wie möglich vermieden werden kann. Dieser Vorschlag wird nach den verschiedensten Seiten hin befürwortet oder bekämpft, je nach dem politischen Standpunkt des Kritikers. Diejenigen, die die europäische Kultur in Süd-Afrika gestärkt wissen und zugleich den Eingeborenen ihr Selbstbestimmungsrecht geben wollen, vertreten diesen Standpunkt sehr. Die Eingeborenen in den Städten, die schon ein wenig von der europäischen Kultur gesehen haben und sie äußerlich nachzuahmen suchen, wollen sich und ihren Stammesbrüdern dieses Recht nicht nehmen lassen. Sie widerstehen einer Segregation. So sagte Lelope Thema aus Johannesburg auf einem Kongreß in Kapstadt im Januar 1927: „Das ganze Ziel des Gesetzentwurfes ist, die Eingeborenen in die Sklaverei zurückzudrängen. — Der Gesetzentwurf ist eine Schande für die Zivilisation und ist eine Verhöhnung des Christentums[56]." Diese Ansichten teilen mit den städtischen Schwarzen auch viele Weiße, insbesondere viele Geistliche der englischen Kirchen und ihre Geistesverwandten. Die Gründe für ihre Ansichten sind hauptsächlich praktischer Art — sie fürchten, daß die Eingeborenen ein ungünstiges Gebiet als Heimstätte bekommen werden. Die Eingeborenen, die noch frei sind von der Kulturnachahmung freuen sich über eine vollkommene Trennung. So erklärte das Oberhaupt West-Pondolands in derber Kaffernweise auf obengenannten Kongreß: „Genl. Hertzog, der Minister für Eingeborenenangelegenheiten, hat mit dem Gesetzentwurf ein Feuer angezündet und einen Topf mit Speisen zum Kochen gebracht, er bereitet Essen, das jedem schmeckt[57]." Nach diesem Gesetzentwurf soll eine Gleichberechtigung der Eingeborenensprachen in den Schulen in ihrem Gebiet durchführbar sein. Das Selbstbestimmungsrecht der Nationen wird dadurch ermöglicht. Heute liegt die Wahl der Unterrichtssprache gänzlich in den Händen der Unterrichtsautoritäten im Departement für Unterricht und Erziehung; „In het geval van alle scholen voor niet — Europese leerlingen en in gevallen waar de huistaal van de leerlingen noch Engels noch Hollands is — maakt de Superintendent-General zodanige voorziening als in zyn opinie noodzakelik is om aan de onderwysvereisten van het geval te voldoen[58]."

Die zwei europäischen Nationen standen in den folgen-

---

[56] Die Burger: 1. Febr. 1927, S. 8.
[57] Die Burger: 1. Febr. 1927, S. 8.
[58] Ordonnantie ter Konsollidering en Wyziging van de Wet op het Onderwys, Provincie de Kap de Goede Hoop. No. 5, 1921, Artikel 332.

den Zahlenverhältnissen[59]: 1921: a) Kinder unter dem 7. Lebensjahr, die nur Englisch sprechen 27,72%; b) Kinder unter dem 7. Lebensjahr, die nur Afrikanisch sprechen 48,61%; c) zweisprachige Kinder unter dem 7. Lebensjahr 23,67%. Die größte Zahl der zweisprachigen Kinder sind aus afrikanischen Familien in den Städten. Die Zahlenverhältnisse der Kinder der zwei Nationen sind also: Afrikanisch 60—65%, Englisch 35—40%.

Nach Artikel 137 des Süd-Afrikagrundgesetzes 1910 sind die Sprachen der beiden Nationen vollkommen gleichberechtigte Staatssprachen: "Both the English and the Dutch languages shall be official languages of the Union, and shall be treated on a footing of equality and possess equal freedom, rights and privileges." In Übereinstimmung mit dieser Gleichberechtigung ist 1912 die „Onderwys Taal-Ordonnantie" in der Kap-Provinz, Orange Freistaat und Transvaal in Wirkung getreten. "De voertaal by het onderricht von iedere leerling in alle standaards van een openbare school tot en met de vierde standard is de huistaal van de leerling: met dien verstande, dat de ouder van een leerling het recht heeft te vorderen dat de andere taal geleidelik ingevoerd en daarna geregeld als tweede voertaal gebruikt wordt naar gelang van de verstandelike ontwikkeling van de leerling, en in zulk geval wordt voor het onderwys van zulk een leerling dienoverseenkomstig vorziening gemaakt[60]." Muttersprache als Unterrichtssprache bis Standard IV ist also verpflichtend. In alle standaards van een openbare school boven de vierde standaard word voorziening gemaakt voor het onderwys van de daar schoolgaande leerlingen door middel van beide talen, en kan de ouder van zulk een leerling voor de leerling kiezen:

1) een van de talen als de enige voertaal; of
2) beide Talen als voertalen van onderwys[61]."

Zur Ausführung dieser Gesetzbestimmung werden an zweisprachigen Schulen Parallelklassen eingerichtet. 15 Schüler, die zu einer Sprachgemeinschaft gehören, müssen eine gesonderte Klasse ausmachen; kleinere Zahlen werden, wo möglich, auch berücksichtigt durch zweisprachige Lehrer. Zur Ausführung der Bestimmungen für höhere Schulen sollen Parallelschulen gegründet oder Schulen, in denen einige Fächer Englisch und andere Afrikanisch als Unterrichtssprache haben[62].

Drei Jahre nach dem Inkrafttreten dieses Gesetzes mußte es in allen Schulen ausgeführt werden, d. h. 1915.

Viele Bedenken sind geäußert worden, daß die Gesetze nicht ausgeführt werden, und zwar zum Nachteile der afrikanisch spre-

[59] Verslag von Volkstelling 1921, Unie von S.-Afrika, Pretoria 1924, S. 195.
[60] Provincie Kaap de goede Hoop; Ordonnantie ter konsolidering en wyjiging van de Wet op het anderwys. No. 5, 1921, Sektion 294 a
[61] Onderwys Ordonnantie: a. a. O. Sektion 295 (a)
[62] Onderwys Ordonnantie: a. a. O. Sektion 295 (b)

chenden Kinder. Folgende Ergebnisse der Untersuchungskommission von 1915 bestätigt die Bedenken in der Kap-Provinz[63].

Engl. spr. Kind. i. d. Schul.	Afr. spr. Kind. i. d. Schulen	Haben als Unterrichtssprache
25000, d. h. 94,68%	14640, d. h. 31 %	hauptsächlich die Muttersprache.
162, d. h. 0,61%	18371, d. h. 38,9%	Hauptsächlich die zweite Sprache.
524, d. h. 1,99%	8827, d. h. 8,69%	Beide Sprachen auf gleicher Basis.
670, d. h. 2,54%	5392, d. h. 11,41%	Beide Sprachen in unbekannten Verhältn.
26362 insgesamt.	47230 insgesamt.	

Damals hatten nach obengenannter Untersuchungskommission in Standard IV nur 15% der afrikanischsprechenden Kinder ihre Muttersprache als Unterrichtssprache in den Schulen; in den höheren Schulen fast keine. In den folgenden zwei Provinzen, Freistaat und Transvaal war die Lage nur wenig besser. Aber auch heutzutage werden die Gesetze über den Sprachunterricht nicht völlig ausgeführt.

In Natal[69] ist den Eltern gestattet, die Unterrichtssprache vom Anfang der Grundschule für die Kinder zu wählen; tun sie es nicht, dann wählen die Lehrer. Die Lage für die afrikanischsprechenden Kinder ist viel schlechter als in den andern drei Provinzen, wie untenstehende Ergebnisse zeigen[65]. Die Sprachordinnanz ist 1916 in Natal in Wirkung getreten.

Jahr	Afrikanisch sprech. Kinder in den Schulen	Afr. spr. Kinder, die englisch als Unterrichtssprache haben
1918	2852	1835 d. h. 64,3%
1919	3199	1908 d. h. 59,3%
1920	3888	2360 d. h. 60,8%
1921	3801	2240 d. h. 58,9%

Diese Tatsachen sind eine der Ursachen für die ungünstige Kritik über die Sprachkenntnis der Kinder in Süd-Afrika (oben zitiert S. 6). Viele Afrikanischsprechende sind wegen dieser Umstände gezwungen, sich prüfen zu lassen als Schüler, die Englisch als Muttersprache haben. Die Folgen sind, daß sie minderwertig erscheinen. Andere haben ihr ganzes Studium hindurch nicht die

[63] E. G. Malherbe: Education in South Africa. Cape Town 1925, S. 415.
[64] Natal Ordinance No. 13, 1916.
[65] E. G. Malherbe: a. a. O. S. 415.

Muttersprache als Unterrichtssprache; in der Prüfung zeigen sie sich dann in der Muttersprache als sehr rückständig. Wie und wo die auf der Schule erlittenen Verluste wieder gutgemacht werden können, ist eine noch nicht gelöste Frage.

Typ B:

Die Nationalitätenstaaten dieser Type zerfallen in zwei Gruppen:

a) Staaten, in welchen die nationalen Minderheiten durch besondere Vertragsbestimmungen geschützt werden, und

b) Staaten, in welchen die nationalen Minderheiten völkerrechtlich schutzlos sind[66].

a) Bei den Friedensverträgen 1919 ist der Schutz der nationalen Minderheiten den Staaten Mittel- und Osteuropas zur Pflicht gemacht. 1921 wurden gleiche Schutzbestimmungen auch den baltischen Staaten auferlegt durch ein Übereinkommen im Völkerbund. Die folgenden Staaten sind an diese Bestimmungen gebunden: Deutschösterreich, Ungarn, Bulgarien, Türkei, Polen, Tschechoslowakei, Südslavien, Rumänien, Griechenland, Albanien, Finnland, Estland, Lettland, Litauen und der Freistaat Danzig.

Die Schutzbestimmungen lauten für alle Staaten dieser Art fast wörtlich gleich. Das Beispiel Polens sei hier zitiert. Nur der letzte Satz findet naturgemäß bei den andern Staaten keine Anwendung.

„Art. 7. — Es darf keine Bestimmung erlassen werden, die die polnischen Staatsangehörigen im freien Gebrauch irgendeiner Sprache beschränkt, weder in ihren privaten oder Handelsbeziehungen, noch in Angelegenheiten der Religion, der Presse, oder der Veröffentlichung aller Art, noch in öffentlichen Versammlungen. Unbeschadet der Festsetzung einer öffentlichen Sprache durch die Regierung sollen den polnischen Staatsangehörigen mit einer andern Sprache als der polnischen vernünftige Erleichterungen für den mündlichen oder schriftlichen Gebrauch ihrer Sprache vor den Gerichten gewährt werden."

„Art. 8. — (die Minderheiten) haben insbesondere das gleiche Recht, auf ihre Kosten Wohlfahrts-, religiöse oder soziale Einrichtungen, Schulen und andere Erziehungsanstalten zu gründen, zu leiten und zu beaufsichtigen mit dem Rechte, hier ihre eigene Sprache frei zu gebrauchen und ihre Religion frei zu betätigen."

„Art. 9. — In Bezug auf das öffentliche Unterrichtswesen soll die polnische Regierung in den Städten und Bezirken, wo in beträchtlichem Verhältnis polnische Staatsangehörige mit einer anderen Sprache als der polnischen wohnen, angemessene Erleichterung gewähren, um sicherzustellen, daß in den Elementarschulen den Kindern dieser polnischen Staatsangehörigen der Unterricht in ihrer eigenen Sprache erteilt wird. Diese Bestimmung soll die polnische Regierung nicht hindern, in diesen Schulen obligatori-

[66] Hatscheck-Strupp: Wörterbuch des Völkerrechts und der Diplomatie, Berlin und Leipzig, 19 — 1925, Bd. II, S. 99.

schen Unterricht in der polnischen Sprache einzuführen. In den Städten und Bezirken, wo in beträchtlichem Verhältnis polnische Staatsangehörige wohnen, die einer völkischen, religiösen oder sprachlichen Minderheit angehören, sind diese Minderheiten berechtigt, einen gerechten Anteil an dem Genuß und an der Verwendung der Summen sicherzustellen, die in den öffentlichen Fonds der städtischen oder anderer Budgets für die Zwecke der Erziehung, der Religion oder der Wohltätigkeit ausgesetzt werden. Die Bestimmungen dieses Artikels finden auf die polnischen Staatsangehörigen deutscher Sprache nur in den Teilen Polens Anwendung, die am 1. August 1914 deutsches Gebiet waren[67]."

Auf den ersten Blick scheinen diese Schutzbestimmungen einen erheblichen Fortschritt in der Richtung des Selbstbestimmungsrechtes der Nationen zu bedeuten. Genauer angesehen treten die Mängel hervor: 1. Es ist nicht klar, was unter einer nationalen Minderheit zu verstehen ist, noch weniger klar ist es, welcher Prozentsatz der Bevölkerung eines Staates oder Bezirks auf die Rechte der nationalen Minderheiten Anspruch machen kann. Daher stammen verschiedene willkürliche Bestimmungen der damaligen (1919) Diktatoren. Mit großer Sorgfalt z. B. ist den etwa 430000 zum großen Teile noch analphabetischen Ruthenen im äußersten Osten der Tschechoslowakei die größtmöglichste Autonomie, welche mit der Einheit des tschechoslowakischen Staates vereinbart ist, festgelegt[68], während die Deutschböhmen, die etwa 2 Millionen Deutsche zählten, unvergleichlich weniger geschützt werden, und nicht mehr Rechte als die 100000 Tschechen in Wien (6% der Einwohnerzahl der Stadt) besitzen.

2. Ebenso unbestimmt sind die Ausdrücke „beträchtliches Verhältnis" und „Erleichterung". Die Meinungen der Minderheiten und der Mehrheitsnation können hierüber sehr auseinandergehen. Das Los der Minderheiten ist noch abhängig von der „Wohltätigkeit" der Mehrheitsnation. Die Praxis hat die Mängel schon gezeigt in Polen und anderswo.

3. Muttersprachenunterricht wird nur in den Elementarschulen geschützt, und dann wird auch nicht festgelegt, ob der Unterricht in den Minderheitsschulen durch Lehrer von der „Minderheits- oder Mehrheitsnation" erteilt werden soll; was für den Schutz gegen Entnationalisierung viel bedeutet!

4. Verlangen die Minderheiten Muttersprachenunterricht in den höheren Schulen, so sind die entweder abhängig von der Wohltätigkeit der Mehrheitsnation oder sie müssen Schulen auf eigene Kosten gründen. Soweit diese Bestimmungen es erlauben, kann die Muttersprache gänzlich aus den staatlichen höheren Lehranstalten verbannt werden. Diese Schutzbestimmungen gewährleisten keine

[67] F. v. Liszt: Das Völkerrecht. 12. Aufl., bearb. von M. Fleischmann, Berlin 1925, Urkunden-Anhang, S. 658.
[68] Hatschek-Strupp: a. a. O. S., S. 101.

Volksbildung in den höheren Schulen nach nationaler Sonderart. Eine nationale Kulturentwicklung wird daher nicht gesichert.

Einige Beispiele werden zeigen, wie zweisprachige Volkserziehung nach diesen Schutzbestimmungen in den höheren Schulen durchgeführt wird.

Tschechoslowakei:

Nach den letzten offiziellen Angaben wohnen im Gesamtstaat 13630000 Einwohner, davon sind 8054000 d. h. 59% Tschechen und Slowaken, 3814000 d. h. 28% Deutsche, 2762000 d. h. 13% Magyaren, Ukrainer, Polen und andere[69]. Weitaus die Mehrzahl der Nationalitäten wohnen in Sprachinseln, was die Durchführung des Selbstbestimmungsrechtes in den Schulen viel leichter macht.

Im Schulwesen verordnet die Regierung vor allem das Selbstbestimmungsrecht der Minderheiten zu ermöglichen. 1919 wurde bestimmt, daß „in jeder Gemeinde, in der es 40 oder auch weniger Kinder gibt, die keine Schule eigener Muttersprache besitzen, eine Volksschule auf Kosten des Staats errichtet werden kann. Die Errichtung von Privatschulen, die prinzipiell gestattet ist, wurde von der Gesetzgebung ohne Abänderungen übernommen[70]."

Tafel der Schulen, Kinder, Lehrer und Klassen in Volks- und Mittelschulen[71] *31. XII. 21.*

	Volksschule				Mittelschule		
	Schulen	Kinder	Lehrer	Klassen	Schulen	Kinder	Klassen
Gesamtzahl	14975	2159468	44957	43130	368	94786	2951
	%	%	%	%			
Tschech. u. Slow.	65,9	67,1	66,4	66,9	238	—	1908
Deutsch	24,8	22,7	22,8	26,3	115	—	868
Ruthenisch	2,8	3,2	3,0	1,7	7	—	39
Ungarisch	5,7	5,7	5,8	3,8	7	—	125
Polnisch	0,5	0,7	0,8	0,7	1	—	11
Jüdisch	—	—	1,2	—	—	—	—
Andere	0,3	0,6	—	0,6	—	—	—

Verhältnismäßig sind die Schulen, Lehrer und Klassen gleich verteilt. Wird diese Tafel beachtet, so wird ohne Zweifel der Minderheitsschutz so gut wie möglich in den Volks- und in den Mittelschulen berücksichtigt. Verglichen z. B. mit Süd-Afrika werden die Sprachgesetze nach dieser Tafel sehr gut ausgeführt.

[69] Deutsche im Auslande, herausgegeben von Mohr, Schoen u. Hauff. 2. Aufl., Breslau 1926, S. 107.

[70] Tschechoslowakisches Jahrbuch 1924, München 1924, S. 172.

[71] Tschech. Jahrbuch: a. a. O., S. 173—174.

Einwände gegen die Schulgesetze sind: 1. „Daß der Verwaltung der Schulen durch Orts-, Bezirks- und Landesschulräte zuviel Beschränkungen aufgelegt werden. Eine größere Schulautonomie in den Bezirken soll mehr Zufriedenheit und minder Zersplitterung geben als diese bürokratische Behandlung der Schulorganisation."

2. „Mitten im Schuljahr können Kinder mit tschechischen Namen oder aus gemischter Ehe ohne Befragen der Eltern durch die politischen Behörden aus deutschen Schulen ausgeschult werden. Die so aufgelösten Schulklassen betragen bereits, d. h. 1921, weit über tausend[72]." Derselbe Streit herrscht heute in Polen.

Zitiert sei eine Tafel der Normalstundenpläne in der Tschechoslowakei 1921[73].

Schule	Religion	Unterrichtssprache	Latein	Griechisch	Geschichte	Geographie	Mathem.	Naturgesch.	Chemie	Physik	Philosoph. Propäd.	Zeichnen	Schreiben	Turnen	1. Lebende Spr. Französisch	Geometrie	2. Lebende Sprache	
Gymnasium 8klassig	8	29	45	28	20	11	24	12	6	12	4	10	1	16	24	—	—	250 %
Realschule 7klassig	8	28	—	—	17	10	27	12	9	13	2	23	1	14	22	16	22	224 %
Realgymnas. 8klassig	8	29	45	—	20	11	24	12	6	12	4	10	1	16	23	5	24	250 %
Ref.Realgymnasium, 4kl.	1	14	30	—	11	3	11	8	4	7	3	4	—	8	12	4	10	129 %

Auffallend an diesem Stundenplan ist: 1. Die lateinische Sprache nimmt einen großen Prozentsatz der Zeit, 18—23% der Gesamtstundenzahl in Anspruch. Verglichen mit oben zitierten Stundentafeln für Sachsen (S. 33) ist es ungeheuer viel. 2. Durch diese Tatsache wird der Muttersprachenunterricht benachteiligt. In Sachsen nimmt die Muttersprache 12,7% der Gesamtstundenzahl in Anspruch, in diesem Stundenplan nur 11,8%. Weil die Muttersprache auch im Lateinunterricht als Unterrichtssprache verwendet wird, glaubt man damit die geringere Berücksichtigung des eigentlichen Muttersprachunterrichts unbedenklich gut heißen zu können. 3. Die erste lebende Sprache nimmt 9% der Gesamtstundenzahl in Anspruch, genau soviel wie in Sachsen. 4. Die französische Sprache ist mit wenigen Ausnahmen die erste fremde lebende Sprache in den Mittelschulen. Die Absicht ist, allen Gebildeten ein gemeinsames Verständigungsmittel zu schaffen. Außerdem

[72] Deutsche im Ausland a. a. O. S. 113.

[73] Stiepels Gesetz-Sammlung des Tschechoslowakischen Staates: J. Bloch: Das Schulwesen der Tschechoslowakei, 1. Bd., Reichenberg 1923, S. 517—519.

wird aber verfügt, daß französische Kulturkunde im Vordergrund des Sprachunterrichts stehen soll. Diese künstliche Romanisierung des tschechoslowakischen Staates kann nicht viel beitragen zu einer künftigen Volkseinheit. Weil 28% der Einwohnerzahl des Staates deutsch sind und zwei Nachbarstaaten deutsch sind, ist Deutsch die angewiesene erste lebende Fremdsprache für alle Tschechen und Slowaken, und Tschechisch für alle Deutschen, Magyaren und anderen. Vielleicht stammt diese Abneigung gegen Deutsch noch aus dem Kriege und wird mit der Zeit verschwinden. In den Mittelschulen mit deutscher und magyarischer Unterrichtssprache in der Slowakei ist die tschechoslowakische Sprache obligatorisch[74].

Für den Muttersprachenunterricht gilt folgende Bestimmung in allen Schulen: „Der gesamte Unterricht hat dafür zu sorgen, daß die Schüler ihre Muttersprache völlig beherrschen und sich so den Grund zur wahren Bildung legen. Es müssen daher die Lehrer aller Unterrichtsfächer nicht nur selbst eine richtige und wohlausgeglichene Sprache reden und schreiben, sondern dies auch von den Schülern verlangen[75]." In den Realschulen und den Reformrealgymnasien „ist die zweite lebende Sprache für die Anstalten mit tschechischer Unterrichtssprache durchaus unverbindlich und das ist in der Regel die deutsche Sprache; für die Anstalten mit deutscher Unterrichtssprache ist sie unverbindlich, in der I. bis IV. Klasse und das ist in der Regel die tschechische Sprache und verbindlich in der V. bis VII. Klasse und das ist die englische Sprache[76]".

In allen diesen Nationalitätenstaaten wird heutzutage versucht, das Nationalitätenproblem unter dem Gesichtspunkt des Selbstbestimmungsrechtes der Nationen zu lösen. Daß man noch nicht zu einer endgültigen Lösung gelangt ist, zeigen die obigen Ausführungen über die Tschechoslowakei und Polen.

b) Elsaß-Lothringen, Süd-Tirol und Eupen-Malmedy sind Frankreich, Italien und Belgien einverleibt worden ohne völkerrechtlichen Schutz der nationalen Minderheiten; außerhalb Europas sind die Minderheiten in Kanada, Rhodesien, Britisch-Ostafrika und in vielen andern Staaten in einer ähnlichen Lage.

In Elsaß-Lothringen waren 1910 zusammen 1 874 014 Einwohner[77]. Davon waren 1 634 260, d. h. 89% Deutschsprechende und 3395 Deutsch und eine andere Sprache Sprechende. Die Deutschsprechenden wohnen hauptsächlich im Elsaß und die Französischsprechenden in Lothringen. Es ist fraglich, ob die Elsaß-Lothringer, wenn das Selbstbestimmungsrecht ihnen zugestanden wäre, gewünscht hätten, Deutschland oder Frankreich einverleibt

[74] Stiepels: Gesetzsammlung a. a. O. S. 544.
[75] Stiepels: Gesetzsammlung a. a. O. S. 525.
[76] Stiepels: Gesetzsammlung: a. a. O. S. 521.
[77] Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich, 1926, Berlin 1926, S. 4 und 16.

zu werden. Schon vor dem Kriege trat der Gedanke einer Autonomie stark hervor, und 1911 war das Ziel nahezu erreicht — das Land hatte seinen eigenen Landtag und seine eigene Vertretung im Bundesrat[78]. Auch heute noch verlangen sie Selbstverwaltung mit eigenem Parlament und mit eigenem Haushalt.

Die Sprachenfrage steht an erster Stelle der Probleme, die die öffentliche Meinung erregen[79]. Gegen die Unterdrückung der Muttersprache im Elsaß ist sehr stark gekämpft worden, vor allem von Prof. Charléty von Straßburg. In einem Schreiben des Ministerpräsidenten Poincaré an Prof. Charléty, Rektor der Universität Straßburg vom 14. Oktober 1926, wird eine klare Übersicht über die Sprachen- und Schulfrage dargelegt und werden die künftigen Absichten der Regierung auseinandergesetzt: „Schon im Rundschreiben vom 15. Januar 1920," schreibt Poincaré, „und neuerdings in der Ausweisung vom 10. Februar 1926 ist angeordnet, daß der Unterricht in den meisten elsäßischen und in einigen lothringischen Schulen zweisprachig sein und bleiben soll. Frankreich hatte nie die Absicht, den Gebrauch der Mundart zu beschränken oder zu hindern. Wenn das Flämische im Norden, das Bretonische in der Bretagne, das Baskische am Fuß der Pyrenäen und das Provenzalische am Fuß der Alpen gesprochen wird, so bedroht dieser Unterschied die nationale Einheit in keiner Weise. Die Hauptsache bleibt, daß überall Französisch gesprochen und verstanden wird. Da jedoch der Dialekt weder Schrift noch Grammatik hat, so ist das Hochdeutsche zu lernen, das die Deutschen schon seit 50 Jahren in den Schulen eingeführt hatten. Es ist daher Frankreichs Wille, daß aus Sorge für das Wohl der Familien die französische Schule in den Gemeinden, die Dialekt sprechen, auch das Hochdeutsche lehrt."

„Schon seit 1920 haben Sie vorgeschlagen, den Religionsunterricht auch in deutscher Sprache zu erteilen, wenn die Kinder dadurch dem Unterricht besser folgen können. Auch enthält Ihr Rundschreiben vom 10. Februar 1926 die Anregung, die Regeln der deutschen Grammatik und Syntax zu üben. — Ich billige Ihre Meinung, daß in dialektsprechenden Gemeinden die Schüler beim Verlassen der Schule das Hochdeutsche in Wort und Schrift beherrschen müssen. Um Ihr mit Recht betontes Ziel zu erreichen, ist es Ihre Aufgabe, geeignete Methoden zu bestimmen und sie auf den nächsten Lehrerkonferenzen prüfen zu lassen. Ebenso angebracht wäre es wohl, Ihrer Anregung zu folgen und den Fortbildungsschulunterricht in Stadt und Land immer mehr auszubilden. Sonst könnte es vorkommen, daß der die Schule schon mit 14 Jahren verlassende Schüler bei sich zu Hause, wo nur Dialekt gesprochen wird, das Französische verlernt, weil er vor dem Eintritt in das Heer keine Gelegenheit hat, es zu üben. In

[78] O. Boelitz: Das Grenz- und Auslandsdeutschtum, München u. Berlin 1926, S. 7.
[79] Elsaß-Lothringen: Heimatstimmen. 15. Febr. 1927, S. 83.

dieser wichtigen Frage können Sie vollkommen auf die Unterstützung der Regierung rechnen[80]."

Diese Anerkennung der zweisprachigen Volkserziehung wird von den Elsässern mit Freude vernommen. Viele fürchten aber, daß diese zugesagte zweisprachige Erziehung Versprechen bleibt. Daher wurde am 14. Januar 1927 in der französischen Kammer vom Abg. Thomas Seltz ein Antrag eingebracht, der die Einsetzung einer Schulkommission in Straßburg forderte, um die von Poincaré zugesagte Zweisprachigkeit in den Volksschulen der Verwirklichung zuzuführen[81]. Von zweisprachiger Erziehung in den höheren Schulen in dem Sinne, daß die Muttersprache Unterrichtssprache ist, ist nicht die Rede.

In Süd-Tirol sind die Minderheiten in einer viel schlimmeren Lage. 1919 sprachen von 641 897 Einwohnern Süd-Tirols etwa 225 000 Deutsch und 20 000 Deutsch und eine andere Sprache, dies sind größtenteils die Ladiner[82]. Im Widerspruch dazu ist heute die italienische Sprache durchaus in den Schulen Unterrichtssprache. Auch im Religionsunterricht wird die Muttersprache nicht gestattet. „Alle Lehrkräfte in Bozen sind angewiesen worden, alle Gebete zu Beginn und Schluß des Unterrichts nur mehr in italienischer Sprache zu gestatten. In dem eben bekannt gewordenen Erlaß vom 31. Dezember 1926 heißt es wörtlich: „Sollte ein Religionslehrer sich dieser Verfügung widersetzen, so ist er mir (Schulamt in Trient) unverzüglich zur Anzeige zu bringen und wird sofort aus der Schule entfernt werden[83]." Auf Grund dieses Erlasses sind verschiedene deutsche Lehrer schon aus Süd-Tirol entfernt worden; auch andere, vor allem die Führer der Minderheiten, sind verhaftet worden. „Das Gericht von Glurns im Pintschgau verurteilte vor einigen Tagen den Hilfspfarrer Josef Padoeller von Reschen zu 10 Tagen Gefängnis, weil er den deutschen Kindern seine Seelsorge hat angedeihen und deutschen Religionsunterricht erteilt hatte[84]." Wegen der Abwesenheit des italienischen Abgeordneten bei der Zusammenkunft der Völkerbunds-Union sind die Beschwerden der Minderheiten in Süd-Tirol nicht besprochen worden in Brüssel[85]. Eine vollkommene Entnationalisierung der Minderheiten, die eine nationale Selbsterhaltung anstreben, ist das Ziel der italienischen Regierung. Eine grobe Verneinung des Selbstbestimmungsrechtes der Nationen hat in der Geschichte noch immer dauernden Streit und Verbitterung hervorgerufen. Es zeigt sich in Süd-Tirol das unnatürliche Geschehen, daß einer natürlichen Zweisprachigkeit, die durch die Minderheit freiwillig angenommen wurde, künstlich entgegengewirkt wird.

---

[80] Monatsschrift für das gesamte Schulwesen. Januar 1927, S. 238.
[81] Elsaß-Lothringen: Heimatstimmen. 17. Febr. 1927, S. 82—83.
[82] Boelitz: a. a. O. S. 67.
[83] Münchner Neueste Nachrichten No. 23, 24, Jan. 1927, S. 5.
[84] Münchner Neueste Nachrichten No. 61, 3. März 1927, S. 1.
[85] Münchner Neueste Nachrichten No. 59, 1. März 1927, S. 2.

Diesen Erwägungen über Zweisprachigkeit in den Nationalitätenstaaten ist zu entnehmen: 1. Eine vollkommene Gleichberechtigung der Nationen in einem Staat, wie in der Schweiz, befördert am besten das Nationalleben und die Volkseinheit. 2. Unter einer nationalen Minderheit ist zu verstehen eine spracheinheitliche Gemeinschaft, die eine nationale Selbsterhaltung anstrebt, die bodenständig ist, die den Staat, in welchem sie wohnt, als ihre einzige Heimat ansieht und in einer oder mehreren Gemeinden in beträchtlichem Verhältnis anwesend ist. 3. Unter „beträchtlichem Verhältnis" in diesem Sinn versteht man in der Tschechoslowakei die Anwesenheit von 40 Kindern in einer Gemeinde, die einer Sprachgemeinschaft ohne Schule mit Muttersprache angehören. Diese Auffassung ist in der Praxis durchführbar und gibt im allgemeinen Befriedigung. 4. Die Lehrer in den Schulen sollen der gleichen Sprachgemeinschaft angehören wie die Kinder. 5. Die Muttersprache soll auch in den höheren Schulen Unterrichtssprache sein. Wenn dies nicht beachtet wird, bieten die Schulen den Kindern nicht alle Möglichkeiten einer wirklichen nationalen Kulturentwicklung. 6. Die Zeit, die für die zweite Sprache in den Schulen aufgewendet wird, soll die hiefür in den Nationalstaaten aus pädagogischen Gründen festgesetzte Zeit nicht überschreiten; ein aus politischen Gründen übertriebener Aufwand an Zeit für die zweite Sprache kann pädagogisch nur mißbilligt werden. 7. Welcher Kenntnisgrad der zweiten Sprache in Nationalitätenstaaten (für Nationalstaaten siehe oben S.) wünschenswert erscheint, soll in Kapitel III näher behandelt werden.

Kapitel II

Künstliche Weltsprachen und Volkserziehung in den höheren Schulen

Internationalismus als Bezeichnung für zwischenvölkische Beziehungen jeder Art ist neben dem Selbstbestimmungsrecht der Nationen das Schlagwort des Tages. Täglich werden zwischen den sprachlich differenzierten Nationen engere Beziehungen geknüpft. Durch die Fortschritte der Wissenschaft und Technik haben Landverkehr, Schiffahrt, Postwesen und Rundfunk während der letzten Jahrzehnte die Entfernungen zwischen den Weltteilen verringert, haben Handels- und Verkehrsmöglichkeiten geschaffen, die früher kaum denkbar waren.

Zahllose internationale Kongresse tagen jährlich, Organisationen breiten sich über die Staaten aus, internationale Verträge aller Art werden abgeschlossen.

Doch trotz der Internationalisierungstendenz dieses Zeitalters wird dem Ausgleich der verschiedenen Spracheinheiten fast überall entgegengearbeitet. Selbstbestimmungsrecht der Nationen ist das Gegenschlagwort. Daher wird das Bedürfnis einer Welthilfssprache heutzutage mehr als je empfunden. Fast alle Staaten haben schon dem Weltsprachenproblem ihre Aufmerksamkeit zugewendet.

I. Natürliche Sprachen als Welthilfssprachen.

a) Geschichtlicher Überblick: Von jeher hatte sich die Sprache des machtführenden Staates den andern Staaten entweder mit Waffengewalt oder durch Handelsherrschaft aufgedrängt. Im 2. Jahrtausend v. Chr. war die babylonische Sprache die internationale Diplomatensprache der damaligen Kulturwelt. Sie hatte sich über Asien bis nach Kanaan und Cypern, auf der andern Seite bis nach Ägypten verbreitet[86], weil Babylonien damals die Herrschaft im Welthandel hatte. Später hatte sich Griechenland zur Weltmacht erhoben und hatte seine Sprache in den Ländern um das europäische Mittelmeer verbreitet. Darum bediente sich das beginnende Christentum der griechischen Umgangssprache, der sogen. „Koiné", obschon die Geschichte sich im römischen Reiche abspielte. Als die Römer die wichtigsten Teile der Kulturwelt unterjocht hatten und Westeuropa ihre Sprache aufgezwungen hatten, wurde das Lateinisch die internationale Sprache. Diese Funktion hatte es in zwei Formen: Mittellatein und Vulgärlatein, bis ins Zeitalter der Renaissance behalten, bis das Mittellatein durch das klassische Latein ersetzt wurde und das Vulgärlatein sich in Form selbständiger Sprachen in Italien, Frankreich, Spanien und Portugal weiterbildete.

Das klassische Latein konnte sich als Weltsprache nicht durchsetzen, weil es eine tote Sprache war. Sein unveränderter Wortschatz, seine unabänderlichen und verwickelten Sprachregeln und sein vor Jahrhunderten schon erstorbenes Idiom eigneten sich nicht für das Leben der Neuzeit. Das Ersetzen des Mittellateins durch das klassische Latein hatte also dem Latein die Funktion als Weltsprache genommen. Daher war es der französischen Sprache leicht, im 17. Jahrhundert die Führung zu übernehmen.

Im 20. Jahrhundert übernimmt das Englische die Führerrolle. England, Amerika und Deutschland waren vor dem Kriege die drei großen Handels- und Wirtschaftsmächte. Durch den Weltkrieg und seine Friedensdiktate wurde Deutschland aus dieser Stellung verdrängt. In den Versailler Friedensverträgen machte das Englisch seinen ersten Schritt zur Weltsprache. Alle Friedensunterhandlungen und Verträge wurden zweisprachig geführt: Französisch, wegen seiner 500jährigen Tradition als Diplomatensprache, und

[86] G.P.B. Egger: Das Weltsprachenproblem. In Frankfurter zeitgemäße Broschüren, 40. Band, 11. Heft, Aug. 1921, S. 249.

Englisch, weil England und Amerika die stärksten Staaten unter den Siegern waren. Seinen zweiten Schritt machte das Englische auf der ersten Tagung des Völkerbundes 1920 als Französich und Englisch als die zwei Sprachen des Völkerbundes erklärt wurden. Den dritten Schritt machte das Englische auf dem Kongreß der „Nördlichen Friedensvereinigung" in Stockholm. Man beschloß eine Umfrage über die Wahl einer Weltsprache in den Ländern zu veranstalten, in denen keine der drei großen Sprachen Europas, Französisch, Englisch und Deutsch herrschend ist. Auf diese Umfrage gingen 54 Antworten ein, und zwar 29 für Englisch, 8 für Französisch, 1 für Deutsch; der Rest verteilte sich auf verschiedene andere natürliche Sprachen und eine künstliche Weltsprache[87]. Diesem Ergebnis entsprechend machte der Generalsekretär der „Nördlichen Friedensvereinigung" im November 1920 bekannt, daß die englische Sprache die gewählte Welthilfssprache ist. Obschon 54 Antworten für ein Weltreferendum über eine Welthilfssprache nichts bedeuten, hatte Englisch durch diesen dritten Schritt immerhin viel gewonnen.

b) Gründe für und Bedenken gegen eine natürliche Sprache als Weltsprache: 1. Als Maßstab für die Wahl einer Sprache als Welthilfssprache gilt die Verbreitung der Sprache. Dies ist jedoch ein sehr unsicherer Maßstab, da es schwerlich möglich ist, die wirkliche Verbreitung der Sprache in der Welt außerhalb der eigenen Staatsgrenzen festzustellen. Wird die Zahl der Menschen, die eine Sprache als Muttersprache haben, berücksichtigt, gelangt man nach Schätzungen zu folgenden Verhältnissen[88], Chinesisch etwa 300 Mill., Englisch 150 Mill., Deutsch 100 Mill., Russisch 75 Mill., Französisch 50 Mill., Spanisch 60 Mill., Italienisch 42 Mill. und Japanisch 72 Mill. Obschon diese Schätzungen nicht sehr zuverlässig sind, ist doch die Wahl des Englischen als Welthilfssprache auf Grund dieser Zahlenverhältnisse allein nicht zu rechtfertigen.

2. Die Kulturleistungen einer Sprache sollen ein Grund für die Wahl sein. — Es ist hierbei nicht klar, aus welchen Gründen die deutsche Sprache, die insbesondere die Sprache der Philosophie, Wissenschaft und Technik war und noch ist, nicht die gewählte Welthilfssprache sein soll neben Französisch und Englisch.

3. Die Sprache, die mit der größten Leichtigkeit durch Fremde erlernt werden kann, hat den Vorzug gewählt zu werden. — Englisch ist, abgesehen von seiner Aussprache und Orthographie, entschieden viel leichter zu erlernen als viele andere natürliche Sprachen. Daß man seine Leichtigkeit erst im 20. Jahrhundert entdeckte, während es eben so alt ist wie Französisch, hängt zusammen mit der wirtschaftlichen Vormachtstellung Englands und Amerikas.

---

[87] Egger: a.a.O. S. 265.
[88] A. Steche: Entwicklung der Weltsprache, Leipzig 1925, S. 6.

4. Die Sprache, die sich in Handel, Wirtschaft und Verkehr schon die größte Verbreitung erworben hat, soll gewählt werden. Das heißt, der Staat, der schon den Handel, die Wirtschaft und den Verkehr beherrscht, soll den Vorzug über die anderen Staaten haben, damit er in der ganzen Welt in seiner Staatssprache seinen Handel verbreiten kann. „Es stehen zu große kulturelle, politische und wirtschaftliche Interessen auf dem Spiele. Das Volk der gewählten Sprache würde die Zeit und Kraft, die andere Völker auf das Erlernen der fremden Sprache verwenden müßten, für kulturelle und wirtschaftliche Arbeit sparen. Es würde gerade seine Wissenschaft, seine politischen und künstlerischen Ideen in Zeitungen und Schriftwerken aller Art in die Welt werfen. Es würde alle Welt mit seinen Leistungen auf allen Gebieten der geistigen und materiellen Kultur auf die bequemste Weise bekannt machen. Es würde seinem Handel leichter als andere eine hervorragendere Stellung auf dem Weltmarkte verschaffen können — kurz, es würde im Wettbewerbe der Völker einen außerordentlichen Vorsprung haben und einen ungeheueren Einfluß gewinnen. Keine Nation kann einer andern so weitgehende Vorteile freiwillig einräumen[89]."

5. Der machthabende Staat drängt durch Waffengewalt oder Handelsherrschaft seine Sprache den andern auf. Wie der oben skizzierte geschichtliche Überblick zeigt, ist dies der durchschlagende Grund für die Wahl einer Sprache als Weltsprache. Deutsch wurde in Versailles und im Völkerbund damals nicht anerkannt als Weltsprache, weil seine Träger die damaligen Besiegten waren. Englisch wurde neben Französisch als Weltsprache anerkannt, weil England und Amerika mit Frankreich u. a. die damaligen Sieger waren, und weil England und Amerika die Herrschaft in Handel und Wirtschaft hatten. Alle anderen Gründe, die für die Wahl des Englischen als Weltsprache angeführt werden, sind Nebensachen.

Die Kleinstaaten, wie Holland, Dänemark, Schweden, Norwegen usw. erkennen eine Fremdsprache f r e i w i l l i g an als Weltsprache, weil sie ihrer notwendig bedürfen für ihre Selbsterhaltung. Diese f r e i w i l l i g e Anerkennung entspricht dem Zwang der Lebensnotwendigkeit. Die Großstaaten lassen sich diese Notwendigkeit nicht aufzwingen. In der Vollversammlung des Völkerbundes, März 1927, hat Deutschlands Vertreter, zugleich Vorsitzender der Tagung, seine Eröffnungsrede wie auch seine anderen Reden in deutscher Sprache gehalten. Damit ist schon die Gleichberechtigung des Deutschen mit Französisch und Englisch gefordert worden.

Gäbe es nun drei Weltsprachen, so bedeutet das für die größte Zahl der Staaten Viersprachigkeit, wenn sie im Wettbewerb der Nationen einigermaßen auf gleichem Fuß mit den andern Staaten

---

[89] G. H. Göhl: Esperanto. Eine Kulturforderung und ihre Erfüllung, Leipzig 1914, S. 24—25.

stehen wollen. Diese Leistungen können wohl Philologen vollbringen, kaum aber die in Handel und Wirtschaft Beschäftigten.

Die gegenwärtige Lage ist also auf die Dauer unhaltbar. Das nationale Differenzierungsprinzip und der Internationalismus sind nicht vereinbar, wenn eine oder mehrere der natürlichen Sprachen zu Welthilfssprachen erhoben werden. Zur Lösung des Problems wird daher heutzutage von vielen eine künstliche Weltsprache und ihre Einführung als Lehrfach in den höheren Schulen befürwortet.

II. Entwicklung des künstlichen Weltsprachgedankens.

a) Eine a priori aufgebaute künstliche Sprache: Der Gedanke, künstlich eine Universalsprache zu schaffen, ist fast drei Jahrhunderte alt. 1629 schrieb René Descartes dem Pater Mersenne, der sich mit dem Gedanken beschäftigte, über das Wünschenswerte einer möglichst einfachen und regelmäßig gebauten Universalsprache. Der Wortschatz dieser künstlichen Sprache solle a priori erfunden werden[90], d. h. der Wortschatz solle nicht auf Stämmen von Wörtern, die den bestehenden natürlichen Sprachen entnommen sind, beruhen, sondern solle als eine klare und deutliche Einordnung den menschlichen Begriffsgattungen entsprechen, denn auf diese Weise sei es möglich, den natürlichen Zusammenhang zwischen Wort und Begriff herzustellen. Der Philosoph Leibniz hatte sein ganzes Leben eine Einheit auf religiösem, politischem und wissenschaftlichem Gebiete erstrebt. In Verfolg dieses Gedankens beschäftigte er sich mit der Erfindung einer künstlichen Universalsprache. Alle irrationalen Bestandteile einer Sprache sollten in dieser Sprache vermieden werden, und sie sollte dem reinen Denken entsprechen wie algebraische Formeln. Ein ausgearbeitetes Schema einer a priori aufgebauten Sprache hat weder Descartes noch Leibnitz hinterlassen. Inzwischen aber hatte Dalgarno seine Ars Signorum 1661 und Wilkins seinen Real Charakter 1668 nach diesen Prinzipien geschaffen[91].

1817 hatte der Musiklehrer François Sudre[92] sein Solresol aufgebaut. Die Universalität der Notenschrift in der Musik brachte ihn auf den Gedanken, eine Sprache mit den Silben do, re, mi, fa, sol, la, si aufzubauen. Durch verschiedene Verbindungen dieser Silben hatte er eine Sprache aufgebaut, die gesprochen, ohne weitere Tonsetzung gesungen, und, weil jede Note ein universales Gebärdenzeichen hat, als Gebärdensprache verwendet werden

[90] A. Steche: Entwicklung der Weltsprache, Leipzig 1925, S. 4.
[91] Encyclopaedia Britannica. Vol. XXVII. II. — Edition 1911. Universal Languages.
[92] A. L. Gerard: A short history of the international language Movement, London 1922, S. 92—93.

konnte. Außerdem sollte sie dadurch, daß sieben Hauptfarben für die sieben Silben gebraucht werden sollten, auf große Entfernungen für Verständigung durch Lichtzeichen gebraucht werden.

1855 wurde in Paris die Société de Linguistique gegründet mit dem Zweck, eine unparteiische Untersuchung über die verschiedenen dargelegten künstlichen Sprachschemen anzustellen. Es existierten damals schon einige Versuche, eine künstliche Sprache a posteriori aufzubauen. Die Société erklärte sich endlich zugunsten einer a priori erfundenen Philosophensprache. Obschon Solresol 1913 noch einige Anhänger fand, und H. Sweet sich in England 1911 noch zugunsten einer a priori aufgebauten Weltsprache erklärte[93], und Pastor E. P. Foster sich in Amerika um „Ro", eine a priori = Sprache bemühte, und obwohl andere neue Schemen hier und da von sich reden machten, wie „Spokil" und „Perio", gruppierte sich um die Société die letzte umfangreiche Bewegung, die für eine a priori aufgebaute Weltsprache eintrat. Der Gedanke scheint philosophisch betrachtet durchaus beachtenswert, zeigt sich aber praktisch unausführbar, wenigstens den schon ausgearbeiteten Schemen nach.

b) a posteriori aufgebaute künstliche Sprache: 1880 veröffentlichte Pfarrer (später Prälat) Johann Martin Schleyer aus Konstanz in Baden sein Volapük[94], eine a posteriori aufgebaute Weltsprache. Die Sprache setzt sich zusammen aus Wortstämmen, die in den natürlichen Sprachen vorhanden sind. Die Grammatik des Volapük ist a priori aufgebaut, aber der Wortschatz ist hauptsächlich dem Englischen, Deutschen und Lateinischen entlehnt. Die Stammwörter sind aber so umgewandelt, daß sie kaum wieder erkennbar sind: Vola-pük z. B. ist abgeleitet aus dem englischen „world" und „speak". Das Volapük hatte, obschon es nicht sehr leicht erlernbar ist, damals ungeheure Begeisterung erregt. Drei Volapük-Kongresse hatten bis 1889 getagt. Auf dem zweiten zu München 1887, wurde eine Kommission zur Volapükreform, „Kadem Bevünetik Volapüka" genannt, eingesetzt. Auf dem dritten Kongreß zu Paris 1889 existierten schon 283 über alle Erdteile verbreitete Volapükklubs und etwa 25 Volapükzeitschriften. Die Reformvorschläge des Kadem wollte Schleyer nicht in sein Schema einfügen. Es entstanden daraus zwei Richtungen; die eine verfolgte das konservative Volapük, die andere das Reform-Volapük, später Idiom Neutral geheißen. Diese Spaltung ließ die Begeisterung für Volapük erlahmen. Idiom Neutral hat dann auch nicht mehr viele Anhänger gefunden.

2. 1887 erschien in Warschau eine russische Broschüre über „La lingvo internacia de la Doctoro Esperanto" (die internationale Sprache des Dr. Hoffenden). Der Verfasser war der Warschauer Augenarzt Dr. Zamenhof, der seine künstliche Weltsprache unter dem Pseudonym, Esperanto, der Welt bekannt

[93] Encyclopaedia Britannica, a. a. O. S. Universial Language.
[94] A. L. Guérara: a. a. O. S. 96—106.

machte. Bald wurde sein Pseudonym auf seine künstliche Sprache übertragen[95]. Zamenhof empfing seine Erziehung in Bjelostok, wo Russen, Deutsche, Polen und Juden in stetigem Kampf um Sprache, Nationalität und Religion lagen. Als Gymnasiast hatte er sich schon mit dem Gedanken einer künstlichen Sprache zur Verständigung der verschiedenen Nationalitäten beschäftigt. Diesem Gedanken hatte er sein ganzes Leben geopfert (gest. 1917).

Der Wortschatz des Esperanto ist den modernen europäischen Sprachen, wie auch dem Lateinischen und Griechischen entlehnt. Bei der Wahl der Wortstämme hat Zamenhof hauptsächlich die Internationalität und Eindeutigkeit beachtet, wissenschaftliche Methoden aber bei der Zusammenstellung des Wortschatzes nicht in Betracht gezogen. Daher sind viele Wörter willkürlich aufgenommen. Der Wortschatz besteht aus Stämmen, die erst durch Anhängung von grammatischen Endungen, Vor- und Nachsilben ihre besondere Bedeutung erhalten[96], z. B. Stamm: patr — patro = Vater, patra = väterlich, patetro = Väterchen, patrino = Mutter usw. Die sehr wenig vorhandenen grammatischen Regeln erleiden keine Ausnahmen. Es bezeichnet die Endung „o" das Hauptwort fino = Ende; „a" das Eigenschaftswort, fina = endlich; „e" das Umstandswort, fine = endlich; „j" die Mehrzahl, bonaj filoj = gute Söhne; „n" den Akkusativ, la filon = den Sohn. Das Zeitwort verändert sich weder nach Person noch nach Zahl. Unregelmäßige Verben sind nicht vorhanden. Es bezeichnet die Endung „i" die Nennform, ami = lieben; „as" die Gegenwart, mi amas = ich liebe; „is" die Vergangenheit, vi amis = du, (Ihr, Sie) liebtest; „—os" die Zukunft, li amos = er wird lieben; „us" die Bedingungsform, ni amus = wir würden lieben; „u" die Befehls- und Wünschform, amu = liebe! usw.

Diese und noch wenige andere Sprachregeln sind in dem Fundamento, dem Gesetzbüchlein des Esperanto, aufgeführt. Das Fundamento ist der Grund, auf dem das Gebäude des Esperanto aufgeführt ist; es soll die Identität der Sprache in allen Weltteilen sichern. Der Wortschatz entwickelt sich nach den Bedürfnissen des Augenblicks. Die Stammwörter sind in einer Liste eingetragen, welche ergänzt wird, wenn neue Stämme sich nach neuen Bedürfnissen im Esperanto durchgesetzt haben.

Bis 1898 war die Begeisterung für eine künstliche Weltsprache sehr gering. Durch einige Slaven und Skandinavier wurde Esperanto lebend erhalten. Nur eine kleine Zeitschrift ursprünglich unter dem Namen „La Esperantisto" in Nürnberg später in Upsala unter dem Namen „Lingvo Internacia" herausgegeben, machte Propaganda. 1898 wurde die „Société française pour la propagation de l'Esperanto" in Paris gegründet durch

[95] Egger: a. a. O. S. 254 und Guérard: a. a. O. S. 107 f.
[96] Vergl. A. Möhusz: Vollständiges Lehrbuch der Welthilfssprache Esperanto.

Marquis L. de Beaufront, der die Zeitschrift „L'Esperantiste" herausgab.

Bei Gelegenheit der zahlreichen internationalen Kongresse, die sich im Jahre 1900 im Anschluß an die Weltausstellung in Paris versammelten, wurde die Notwendigkeit einer allgemein verständlichen Weltsprache empfunden. Daher wurde im Jahre 1900 die Delegation zur Schaffung einer internationalen Sprache in Paris gegründet, deren Programm durch die folgenden Sätze gekennzeichnet wird: „a) die künstliche Hilfssprache muß ebenso den Bedürfnissen des täglichen Lebens, wie den Zwecken des Handels und Verkehrs, sowie endlich den Aufgaben der Wissenschaft zu dienen imstande sein. b) Sie darf keine der lebenden nationalen Sprachen sein[97]." Im gleichen Jahre wurde die Internationale Assoziation der Akademien in Paris gegründet. Durch General Sébert von der Französischen Akademie der Wissenschaften wurde das Weltsprachenproblem der Assoziation vorgelegt, welche der Delegation ihre Unterstützung gewährte. Noch verschiedene andere Körperschaften und Persönlichkeiten traten der Delegation bei, weil das Bedürfnis einer Welthilfssprache überall empfunden wurde und der Beitritt keine anderen Verpflichtungen bedeutete als Unterstützung des oben zitierten Programms. Anfangs war es Absicht der Delegation gewesen, die endgültige Entscheidung über die Wahl einer künstlichen Weltsprache einer von den Gliedern der Internationalen Assoziation der Akademien ernannten Kommission anzuvertrauen. Die Assoziation hat sich aber 1904 auf ihrem Kongreß in London[98] dieser Aufgabe entzogen, und 1907 nach wiederholter Anfrage von seiten der Delegation, sich für unzuständig für eine Entscheidung dieser Art[99] erklärt. Deshalb wurde die Entscheidung einer aus den Gliedern der Delegation gewählten Kommission anvertraut.

Obschon die Delegation nicht direkt das Esperanto propagierte, ist es durch ihre Tätigkeit weit bekannt geworden. 1905 sammelte sich der erste Esperantokongreß in Bologne-sur-mer. Rund 800 Teilnehmer waren anwesend. Von dieser Zeit bis zum Kriegsausbruch 1914 wurden bei steigender Begeisterung und Teilnehmerzahl jährlich Kongresse abgehalten. Der Charakter der Kongresse wird durch R. Guerard[100] beschrieben: „Three features were particularly noticeable in these nine meetings: Dr. Zamenhofs opening address. a sort of speech from the throne, defining some aspect of Esperantismas a humanitarian ideal; divine services, both Catholic and Protestant, with sermons in the new language; and the performance of one or more plays, translated from the local tongue and played in Esperanto by an international cast." 1914 existierten mehr als 100 Esperantozeit-

[97] Egger: a.a.O. S. 254—255.
[98] Egger: a.a.O. S. 255.
[99] Guerard: a.a.O. S. 146.
[100] Guerard: a.a.O. S. 118.

schriften in verschiedenen Staaten; mehrere klassische Werke, wie die Bibel, Werke von Vergilius Shakespeare, Goethe u. a. wurden in Esperanto übersetzt.

Im Oktober 1907 hatte die Kommission, welche die Delegation zur Wahl einer künstlichen Weltsprache ernannt hatte, sich in Paris versammelt. Vertreter aller entworfenen künstlichen Sprachen waren anwesend; Esperanto wurde wegen einer Krankheit Zamenhofs durch Marquis L. de Beaufront vertreten. Nachdem sämtliche Vertreter der künstlichen Sprachentwürfe gehört waren. machte die Kommission folgendes bekannt[101]: „None of the proposed languages can be adopted in toto and without modifications. The Commitee have decided to adopt in principle Esperanto, on account of its relative perfection, and of the many and varied applications which have been made of it; provided that certain modifications be executed by the Permanent Commission, on the lines indicated by the conclusion of the Report of the secretaries and by the project Ido if possible in agreement with the Esperantist Linguistic Commitee." Der Urheber des Ido war L. de Beaufront, der Esperanto vertreten sollte.

Die Esperantosprachkommission lehnte es ab, auf diesen Vorschlag einzugehen, weil die Änderungen, die der Bericht der Sekretäre und der Entwurf „Ido" vom Esperanto verlangten, eine Änderung des „Fundaments" bedeutete, ohne daß Esperanto vor der Kommission der Delegation vertreten gewesen war. De Beaufront hatte seinen eigenen Entwurf vertreten. Weil die vorgeschlagenen Änderungen nicht soviel Verbesserungen des Esperanto versprachen, daß es sich gelohnt hätte, das Prinzip der Stabilität preiszugeben, wurde die Vorlage an die Gesamtheit verweigert. Eine Spaltung zwischen Esperanto und Ido folgte dieser Entscheidung auf dem Fuße. Aber die fortgeschrittene Entwicklung des Weltsprachgedankens verschaffte Esperanto und Ido ein anderes Los, als es dem Volapük und Idiom Neutral nach ihrer Spaltung beschieden war.

Diesem Zwiespalt war eine bedauerliche Polemik gefolgt, welche heute noch nicht ganz ausgetragen ist. Man liest in Zeitschriften und Flugblättern über die künstliche Weltsprache noch Artikel mit Überschriften wie: „100 Fundamental defekti di Esperanto"; „10 Vorzüge des Ido gegenüber Esperanto[102]" und dergleichen. Der Kampf scheint sich nicht gegen die Gegner einer künstlichen Sprache überhaupt gerichtet zu haben, sondern gegen Esperanto als eine der versuchten Lösungen. „Der Kampf gegen Esperanto darf aber nie in Formen geführt werden, die vergessen lassen, daß Idisten und Esperantisten einem gemeinsamen Ziel zustreben[103]."

---

[101] Guerard: a. a. O. S. 147—148.
[102] La Germana Idisto, amtliches Organ des deutschen Idobundes. Beil. zu No. 8, 1924.
[103] La Germana Idisto: 1. Jahrgang. No. 8, August 1924, S. 81.

Die Bestrebungen des Ido sind, die künstliche Sprache in ihrem Wortschatz soviel wie möglich zur „Quintessenz der europäischen Sprachen" zu machen. Das gleiche Prinzip verfolgt auch das Esperanto, nur mit dem Unterschied, daß mathematische Berechnung für die Internationalität eines Wortes bei den Idisten eine größere Rolle spielt, während Esperanto Leichtigkeit und Eindeutigkeit der Sprache höher stellt, so daß in der Wahl der Wortstämme bei Esperanto die Willkür eine größere Rolle spielt. Gegen die Forschungsmethoden der Idisten ist einzuwenden, daß mathematische Berechnung für die Internationalität der Wörter, sprachwissenschaftlich nicht zu rechtfertigen ist.

Auch mehr wissenschaftliche Wege hat der Mathematiker Prof. Peano, die Untersuchungsmethoden der internationalen synthetischen Philologie geführt. Eine verwickelte Grammatik, ja Grammatik überhaupt, ist nicht notwendig, um die Beziehungen zwischen den Wörtern darzustellen. Peano geht daher von dem Prinzip aus: „la grammatika minima é la grammatika nulla[104]." Bei der Zusammenstellung des Wortschatzes geht er aus vom Wortschatz des klassischen Lateins und behält diejenigen lateinischen Wörter, die in der größten Zahl der modernen natürlichen Sprachen lebendig geblieben sind. Als Stammwort nimmt er den lateinischen Ablativ z. B. patre, matre, viro, usw. Von den Wörtern, die im Lateinischen nicht vorkommen, deren Existenz aber die modernen Bedürfnisse fordern, erkennt er diejenigen an, welche die größte Internationalität haben. Sein „Latino sine flexione" ist daher für Latinisten ohne weiteres verständlich, und ist für die romanischen Sprachen, Englisch einschließlich, international. Die germanische, sowohl als alle anderen Sprachen der Welt sind ausgeschlossen; die Sprache gehört zu der Gruppe der künstlichen Sprachen, die unter dem Namen Anglo-Latein bekannt sind.

1908 wurde Peano Direktor der „Akademi de Lingu Universal", der Nachfolgerin des alten „Kadem Bevünetik Volapüka", welche noch versuchte, das Idiom Neutral lebendig zu halten. Das alte Kadem wurde nachher Academia pro Interligua genannt. Alle Vertreter des Neutral und auch Vertreter verschiedener anderer anlo-lateinischen Entwürfe hatten sich in der Interlingua vereinigt und versuchten auf philologischem Wege einen Wortschatz zusammenzustellen, der die größte Internationalität haben sollte: „Interlingua habe vocabulario internationale ad maximo et grammatica minimo." Das Resultat dieser Arbeit, des Interlingua, ist noch unfertig und unbefriedigend. Ihre Forschungsmethoden sind jedoch wertvoll für die Entwicklung einer internationalen synthetischen Philologie.

Neulich hatte Professor de Saussure einige Verbesserungen des Esperanto vorgeschlagen, die sich hauptsächlich auf die Ortho-

[104] Guerard: a. a. O. S. S. 164.

graphie bezogen; wesentliche Änderungen des Esperanto verlangt er nicht[105]; seine Sprache heißt Esperantido.

Das sind die Hauptströmungen in der Entwicklung des künstlichen Weltsprachgedankens. Die mehrere Hunderte von Entwürfen künstlicher Weltsprachen, die in den letzten 300 Jahren erdacht worden sind, lassen sich in vier Gruppen zusammenfassen: Esperanto, Ido, Interlingua, und Esperantido. Alle vier Sprachgruppen haben eine merkwürdige Ähnlichkeit in ihren Prinzipien. Dies weist darauf hin, daß eine a posteriori aufgebaute internationale künstliche Sprache eine mögliche Leistung der Sprachwissenschaft ist, und daß eine Annäherung der verschiedenen Gruppen nicht allzufern liegt. Das Zukunftsbild der künstlichen Weltsprache scheint, wie aus dem Dargelegten zu entnehmen ist, in folgenden Grundlinien sich festzulegen:

Name: Esperanto;

Grammatik: die des Esperanto mit wenigen Änderungen;

Wortschatz: Der des Esperanto, umgewandelt nach den Fortschritten einer internationalen synthetischen Philologie. Zitiert sei hier eine Stelle aus dem Bericht des Generalsekretariats des Völkerbundes über die künstliche Weltsprache: „Studien, wie diejenigen der Herren Peano, de Saussure und L. de Beaufront können der Esperanto-Akademie bezüglich ihres zukünftigen Wörterbuches nützliche Beiträge liefern[106]."

III. Esperanto im praktischen Leben und in den Schulen.

Während des Krieges wurde nur ein Esperanto-Kongreß im Jahre 1915 in San Franzisko[107], Kalifornien, abgehalten. Damals hatte Esperanto weniger durch Propaganda als vielmehr durch seine Brauchbarkeit im praktischen Leben Verbreitung gefunden. Für den Dienst des Roten Kreuzes, die Versorgung der Verwundeten, die Gefangenenlager und die Beziehungen zwischen den verbündeten Armeen wurde die Notwendigkeit einer internationalen Sprache deutlich sichtbar. Der französische Unterstaatssekretär für den militärischen Gesundheitsdienst leitete durch ein amtliches Rundschreiben vom 20. Mai 1916 die Verteilung von Esperantohandbüchern für das Rote Kreuz an das Personal der Sanitätsabteilung in die Wege. In den großen Internierungslagern in Sibirien lernten Tausende von Menschen aller Nationalitäten Esperanto, um sich untereinander und mit ihren japanischen Wächtern zu verständigen[108].

---

[105] R. de Saussure: Die Mängel des Esperanto. (Aus dem Französischen übersetzt von J. Schmid, Bern, S. 9 und S. 12—13.

[106] Bericht des Generalsekretariats des Völkerbundes, S. 11.

[107] Officiala Jarlibro de la Esperanto-Movado, 1926, Genève 1926, S. 40.

[108] Bericht des Generalsekretariats des Völkerbundes: a. a. O., S. 11—12.

Nach dem Kriege ist die Begeisterung für Esperanto weiter gestiegen. Die jährlichen Kongresse tagen wieder seit 1920. Der 18. Kongreß fand 1926 in Edingburgh statt und war von 960 Teilnehmern aus 39 Ländern besucht[109]. Während des Jahres 1926 hatten 120 Rundfunkstationen Darbietungen oder Kurse in Esperanto gegeben[110], und zwar 80 innerhalb Europas und 40 außereuropäische. Die Zahl der Esperanto-Zeitschriften, die nach dem Kriege etwa 30 betrug, ist 1926 wieder auf 86 gestiegen[111]. Oktober 1925 erkannte der Welt-Telegraphen-Verein Esperanto als offene Telegraphensprache zu gewöhnlichen Tarifen an. Bis Ende 1926 hatten 18 Staaten Esperanto als offene Sprache zugelassen. In verschiedenen Städten wird Esperanto auch von der Polizei gefördert.

Diese Verbreitung des Esperanto im praktischen Leben forderte eine Verbreitung des Esperantounterrichtes. Vor dem Kriege wurde der Unterricht hauptsächlich Erwachsenen durch Privatgesellschaften oder in Abendkursen übermittelt. Als Wahlfach in den Elementar- und höheren Schulen wurde Esperanto zuerst 1910 in Brasilien eingeführt[112]. In Spanien interessiert sich der König Alfons persönlich für die Entwicklung des Esperanto. — Eine Ministerialverordnung vom 27. Juli 1911 erkennt Esperanto als wahlfreies Fach im Hochschul- und höheren Schulunterricht an und bezeichnet die Kenntnis dieser Sprache als einen Vorteil für die Bewerber um Verwaltungsstellen. In China hat eine Ministerialverordnung vom Jahre 1911 Esperanto in den Stundenplan der Lehrerbildungsanstalten eingeführt.

Im Jahre 1916 machte die Schulbehörde von Eccles (Manchester) in England mit Genehmigung des Ministeriums des öffentlichen Unterrichts in einer ihrer Schulen den ersten Versuch mit obligatorischen Esperantounterricht. In Ungarn gestattet eine Ministerialverordnung vom 30. Oktober 1920 den fakultativen Esperantounterricht an den höheren Schulen. Für die Lehrer gibt es zwei Kurse an der Universität von Budapest. In Deutschland haben die Ministerien des öffentlichen Unterrichts der Länder Braunschweig, Hessen und Sachsen Entscheidungen getroffen, die der weiteren Entwicklung des Esperantos günstig sind. Der obligatorische Esperantounterricht ist 1920/21 von den städtischen Behörden an den Volksschulen von 5 Städten eingeführt worden, sein Unterricht als Wahlfach aber in den Volksschulen von 29 Städten, in den höheren Schulen von 9 Städten, in den technischen und Handelsschulen von 13 Städten und in den Fortbildungskursen von 44 Städten. In der Tschechoslowakei

---

[109] Sonderabdruck aus Germana Esperantisto 1926, Verlag: Berlin S.W. 61, Wilmstraße 5, S. 3.

[110] Germana Esperantisto: a.a.O. S. 2.

[111] Heroldo de Esperanto: No. 59, kai 62, 26. Nov., kai 17 dec. 1926.

[112] Für diese Angaben über Esperantounterricht siehe Bericht des Generalsekretariats des Völkerbundes a.a.O., S. 12 ff.

gestattet eine ministerielle Verordnung vom 29. März 1921 den wahlfreien Esperantounterricht an den Schulen, an denen es geprüfte Lehrer gibt. In den Jahren 1919, 1920 und 1921 war dieser Unterricht schon in 15 Volksschulen an 450 Schüler, in 3 höheren Schulen an 325 Schüler, und in einer Gewerbeschule an 40 Schüler erteilt worden. In diesen und einigen anderen Staaten war Esperanto schon als Lehrfach in den Schulen eingeführt als der Völkerbund 1921 eine Diskussion über Esperantounterricht führte.

In der ersten Vollversammlung des Völkerbundes 1921, wurde ein Antrag, welcher durch Abgeordnete aus Süd-Afrika, Brasilien, Belgien, Chile, China, Columbia, Haiti, Italien, Japan, Indien, Persien, Polen, Rumänien und der Tschechoslowakei unterschrieben war, durch Senator Lafontaine (Belgien) dem Völkerbund vorgelegt: „The League of Nations, well aware of the language difficulties that prevent a direct intercourse between the peoples and of the urgent need of finding some practical means to remove this obstacle and help the good understanding of nations, follews with interest the experiments of official teaching of the international language Esperanto in the public schools of some members of the League, hopes to see that teaching made more general in the whole world, so that the children of all countries may know at least two languages, their mother — tongue and an easy means of international communication, and asks the Secretary-General to prepare for the next Assembly a report on the results reached in this respect[113].“ Die erste Vollversammlung hat es für verfrüht gehalten, hierüber eine Diskussion zu eröffnen. In der zweiten Vollversammlung ist der Antrag wieder vorgelegt und angenommen worden. Das Generalsekretariat hatte darauf eine eingehende Untersuchung über Esperantounterricht angestellt und als Ergebnis am 21. September 1922 einen Bericht der dritten Vollversammlung vorgelegt. Dieser wurde genehmigt und folgende internationale Vereinbarung bezüglich des Esperantounterrichtes in den Schulen veröffentlicht: „Die Signatarmächte erkennen die Notwendigkeit an, den allgemeinen Gebrauch einer praktischen Hilfssprache verbreiten zu helfen, um die internationalen Beziehungen zu erleichtern, indem sie sich verpflichten, allmählich in ihren öffentlichen Schulen den Esperantounterricht einzuführen und den Völkerbund über die Maßnahmen in Kenntnis zu setzen, die sie in dieser Hinsicht, sei es durch die Gesetzgebung, sei es auf dem Verordnungswege, zu ergreifen sich entschließen werden. Die vorliegende Vereinbarung wird erst in Kraft treten, wenn zehn Signatarmächte, von denen wenigstens fünf in Europa sein müssen, sich dafür erklärt haben werden[114].“

Mit dieser Vereinbarung der Signatarmächte hat Esperanto große Verbreitung in den Erziehungsanstalten einer Reihe von Ländern

[113] A. L. Guerard: a. a. O. S. 125.
[114] Bericht des Generalsekretariats des Völkerbundes, S. 48.

erfahren. In vielen Staaten existieren heute Verordnungen, welche bestimmen, daß Esperanto in den öffentlichen Mittelschulen, d. h. im 6., 7. oder 8. Schuljahre, als Wahlfach unterrichtet werden darf, wenn günstige Personal- und Realbedingungen gegeben sind. Manche öffentlichen Schulbehörden haben ähnliche Verordnungen wie das Dresdener Schulamt (Ver. v. 27. März 1924) veröffentlicht: „Esperanto-Kurse können für das 7. und 8. Schuljahr mit je 2 Wochenstunden eingeführt werden[115]." Die Statistik über Esperantounterricht in Sachsen für das Jahr 1924 zeigt, daß Esperantounterricht in 60 Städten etwa 3452 Schülern im 6., 7. oder 8. Schuljahre durch 139 Lehrer übermittelt wird[116].

Es bestehen also Aussichten, daß der künstlichen Weltsprache in Zukunft eine beachtlichere Stelle in den Lehrplänen der höheren Schulen eingeräumt wird als bisher. Die Verbreitung der künstlichen Weltsprache in den Schulen hängt aber in erster Linie von ihrem Bildungswert ab, und nicht von der Verwendbarkeit dieser Sprache im praktischen Leben durch eine kleine Minderheit der Menschheit, die sich mit Handel, Verkehr, internationaler Politik und internationalem Recht beschäftigt. Eine kritische Betrachtung des Bildungswertes der künstlichen Weltsprache muß also der Einstellung der Welthilfssprache in den Lehrplan vorausgehen.

IV. Der Bildungswert der künstlichen Weltsprache.

Kultur und Technik sind die zwei Gesichtspunkte, die bei der Betrachtung über den Bildungswert eines Unterrichtsfaches in den Vordergrund treten. Die kulturkundliche Seite der Sprache spiegelt sich vor allem in der belletristischen Literatur, die technische oder praktische Seite in der wissenschaftlichen Literatur, in der Beredsamkeit und in der Umgangssprache. Nach diesen zwei Gesichtspunkten, Kultur und Technik, wird sich in der Hauptsache die vorliegende Betrachtung gestalten.

1. Die kulturkundliche Seite der künstlichen Welthilfssprache.

Die Kunst ist Ausfluß einer ganz bestimmten Gesinnung. Eine lebende Weltsprache mit einer belletristischen Weltliteratur setzt also eine übernationale Gesinnung voraus. Wenn diese Gesinnung nicht vorhanden ist, so können die Deutschen, Franzosen, Engländer usw. noch soviele Schriften belletristischer Art in der künstlichen Weltsprache produzieren, diese Werke werden trotz der Sprache immer einen spezifisch nationalen Charakter tragen. Unter diesen Umständen könnte die Unterhaltungsliteratur nur in dem Sinne Kunst heißen, als eine Übersetzung Kunst heißen

[115] Statistik f. d. Jahr 1924 der Esperanto-Vereinigung sächsischer Lehrer, Dresden 1925, S. 28.
[116] Statistik: a. a. O. S. S. 31—34.

könnte, denn im Grunde genommen ist sie eine Übersetzung des nationalen Geistes in eine fremde Sprache. Es tauchen nun die Fragen auf: Ist eine übernationale Gesinnung in unserem Zeitalter aufzuweisen? Ist sie wünschenswert?

Die Untersuchung um das Vorhandensein einer übernationalen Gesinnung kann auf zwei Wegen geschehen. Es können erstens die geistigen Strömungen der Gegenwart in Betracht gezogen werden und zweitens kann die bestehende Original-Unterhaltungsliteratur der künstlichen Weltsprache (im Esperanto liegt schon eine verhältnismäßig umfangreiche Original-Unterhaltungsliteratur vor) einer ästhetischen Würdigung unterzogen und darauf eine vergleichende Literaturbetrachtung angestellt werden. Es ist hier nicht die Stelle, den zweiten noch ganz unbetretenen Weg einzuschlagen; es wird sich aber gewiß lohnen, wenn ein Esperantokenner eine durchgreifende kritische Untersuchung auf diesem Gebiet anstellen würde. Hier müssen wir uns beschränken auf die Betrachtung der geistigen Strömungen der Gegenwart, woraus wir feststellen können, was die übernationale Gesinnung möglicherweise an belletristischer Literatur schaffen kann.

In unserem Zeitalter hat die übernationale Gesinnung ihre Wurzeln in zwei Geistesströmungen, dem Sozialismus und dem Internationalismus. Der S o z i a l i s m u s erstrebt, das gesamte Menschengeschlecht in e i n e r Arbeits- und Interessengemeinschaft zu organisieren. Die nationalen Rücksichten sollen der wirtschaftlichen Organisation den Platz räumen; im Grunde genommen ist er kosmopolitischer Materialismus. Der Materialismus hat in der Vergangenheit noch keine Kunst von irgendwelcher Bedeutung hervorgebracht, er wird es auch in Zukunft nie dazu bringen können. Von dieser Seite aus kann also keine belletristische Literatur erwartet werden.

Der I n t e r n a t i o n a l i s m u s sucht einerseits die nationalen Einheiten in ihrem Bestand zu erhalten, andererseits erstrebt er, wie der Name andeutet, eine Verständigung der Nationen untereinander. Die übernationale Gesinnung in diesem Sinne bemüht sich, sowohl der nationalen Kultur, als auch den internationalen Interessen ihre Existenzberechtigung zu sichern. Es liegt nun die Frage vor: können die zwei Gesinnungen, nämlich Nationalismus oder anders gesagt Patriotismus und Internationalismus, in einer Person zusammen bestehen. Diese Frage kann schlechtweg soweit bejaht werden, als das Zusammenbestehen von Individuum und Gemeinschaft bejaht wird. An dieser Stelle muß nun die Frage über das Wünschenswerte einer übernationalen Gesinnung berücksichtigt werden. Bei Bestehen des Patriotismus kann das Kultivieren einer übernationalen Gesinnung ebensowenig schaden und ebensoviel nützen, als das Kultivieren der Staatsgesinnung bei Beachtung der Individualität oder Persönlichkeit. Staatsgesinnung zu kultivieren ist eine wichtige Aufgabe der Erziehung; in gleicher Weise ist im breiteren Sinne das Kultivieren einer über-

nationalen Gesinnung dieser Art wünschenswert. Es ist andererseits zu optimistisch, zu glauben, daß eine übernationale Gesinnung und eine Weltsprache einen dauernden Weltfrieden schaffen könnten. Es sind bei Kriegserklärungen mehr Dinge im Spiel als Mißverständnisse, die auf mangelhafter Sprachkenntnis beruhen. Die Möglichkeit einer gesunden übernationalen Gesinnung ist gegeben; damit ist zu gleicher Zeit die Grundbedingung für das Schaffen einer belletristischen Literatur gegeben.

Es muß zunächst die Frage erwogen werden, ob eine künstliche Sprache ein geeignetes Ausdrucksmittel des künstlerischen Schaffens ist. Diese Frage muß verneinend beantwortet werden. Seiner Natur nach ist die künstliche Sprache schablonenhaft. Die Sprachnuancen, die für den Künstler in seinem Schaffen unentbehrlich sind, sind historische Fakta, die sich durch mechanische Regeln nicht normieren lassen. Solche Sprachnüancen sind in der künstlichen Sprache nicht zu finden, ja sie dürfen nicht geduldet werden. Die Sprache kann nur dadurch ihren Schablonencharakter ablegen und schmiegsam werden, daß sie als Haussprache und Umgangssprache im täglichen Leben Verwendung findet. Wenn aber die künstliche Weltsprache Haussprache wird, sind Sprachwandlungen nicht zu vermeiden; dann spielen Sprachgefühl und Sprachgeschmack die Rolle, welche das „Fundamento" heute im Esperanto spielt. Solange die künstliche Sprache nur Hilfssprache bleibt, wird die unabänderliche Grammatik die Identität dieser Sprache in allen Weltteilen bewahren. Notwendigerweise wird also die künstliche Welthilfssprache ihre Universalität mit ihrer fortschreitenden Schmiegsamkeit einbüßen. Dadurch geht zu gleicher Zeit ihr Wert als internationale Sprache verloren.

Aus diesen Erwägungen über die kulturkundliche Seite der künstlichen Weltsprache ist es klar, daß eine belletristische Literatur von größerer Bedeutung in dieser Sprache nicht geschaffen werden kann ohne Gefährdung ihrer Universalität. Hohe kulturkundliche Bedeutung im Sinne des künstlerischen Schaffens müssen wir also der künstlichen Weltsprache absprechen. Es kann also eine künstliche Sprache den kulturellen Bedürfnissen der Nationen nicht in allen Hinsichten Genüge leisten. Man soll daher die künstliche Sprache immer nur als Welthilfssprache, nicht als Weltsprache, ansehen.

2. *Die praktische Seite der künstlichen Welthilfssprache.*

Seit das Latein nicht mehr als Weltsprache gilt, ist in der Wissenschaft das Bedürfnis einer universellen Sprache immer mehr empfunden worden. Diesem Bedürfnisse zu dienen ist ein Hauptzweck der künstlichen Welthilfssprache. Es ist aber die Frage, ob eine künstliche Sprache fähig ist als Träger des wissenschaft-

lichen Denkens zu dienen. Das wissenschaftliche Denken erfordert eine klare Umgrenzung der Begriffe und eine genaue Bezeichnung dieser Begriffe durch die Sprache. Zahlreiche Übersetzungen aus den nationalen Sprachen in das Esperanto haben bewiesen, daß die künstliche Welthilfssprache allen Anforderungen des wissenschaftlichen Denkens Genüge leisten kann. Es wird zweifelsohne für die Förderung der Wissenschaften von großer Bedeutung sein, wissenschaftliche Abhandlungen in einer universellen Sprache klar und deutlich darstellen zu können. Unter den heutigen Verhältnissen kann nicht bestritten werden, daß bei der großen Mannigfaltigkeit der Sprachen, die bei wissenschaftlichen Arbeiten Verwendung finden, das Studium solcher Darstellungen mitunter sehr erschwert wird.

Der Wert einer Welthilfssprache für internationalen Handel, Verkehr, Politik und Recht ist in den vorigen Abschnitten schon stark hervorgehoben worden. Die Kenntnis einer Sprache, die die Verständigung der Nationen untereinander erleichtert, ist ohne Zweifel erforderlich für diejenigen, die auf diesen Gebieten des Lebens tätig sind.

Stellen wir nun die kulturkundlichen und die praktischen Werte der künstlichen Welthilfssprache einander gegenüber, so stellt es sich heraus, daß diese Sprache ihrem Bildungswert nach nicht auf die gleiche Ebene mit den natürlichen Fremdsprachen, die eine umfangreiche belletristische Literatur besitzen, zu stellen ist. Auf der anderen Seite hat diese Sprache einen großen praktischen Wert für internationale Beziehungen aller Art. Ihr Bildungswert liegt also hauptsächlich, ja fast ausschließlich, auf dem Gebiet der technischen Unterrichtsgegenstände. Die Stelle, die in den Lehrplänen der höheren Schulen für die künstliche Welthilfssprache eingeräumt werden soll, ist der eines technischen Faches, wie Kurzschrift, vergleichbar.

Aus dieser Bestimmung ergäbe sich naturgemäß die Einschränkung des Zwanges, die künstliche Weltsprache zu lernen. Der Zwang dürfte nicht auf alle Kinder schlechthin ausgedehnt werden, sondern nur auf diejenigen, welche die Absicht haben, diese Sprache für internationale und wissenschaftliche Zwecke zu benützen. In den Nationalitätenstaaten, in denen große Teile verschiedener Nationen zusammen leben, würde sich der praktische Wert der künstlichen Weltsprache außerordentlich erhöhen. Da sie die nationale Kultur unberührt läßt, könnte sie mit großem Vorteil allen Kindern des Staates übermittelt werden, ohne daß eine Nation vorgezogen oder vernachlässigt würde. So würde zwar die Wirtschaft gefördert, aber was für die Volkseinheit innerhalb des Nationalitätenstaates sehr nachträglich ist, das gegenseitige Verstehen der verschiedenen nationalen Denkweise der Staatsgenossen vernachlässigt.

3. Der formal bildende Wert der künstlichen Weltsprachen.

Aus der Übertragung des Übungseffektes folgt, daß auch der Unterricht in einer künstlichen Weltsprache in größerem oder geringerem Umfange eine allgemeine Sprachübung neben der Übung in der speziellen Sprache ist. Es handelt sich hier nicht um die Verwendbarkeit der Sprache für das wissenschaftliche Denken, d. h. um die Sprache als Träger des Gedankens, wovon oben schon die Rede war, sondern um die allgemeine, bewußte Übung im Satzbau. Die formale Sprachübung besteht hauptsächlich darin, die Beziehungen zwischen den Wörtern und Sätzen dem Kinde bewußt zu machen. Diese bewußten Wortstellungsübungen befördern eine klare und genaue Formulierung der Gedanken. Die Übungen sind insbesondere wertvoll für Schüler, die eine Muttersprache mit sehr wenigen Biegungsformen haben, wie z. B. Englisch und in noch höherem Grade Afrikanisch. Die künstlichen Weltsprachen beschränken die Biegungsformen auf ein Minimum, oder wie Prof. Peano sagt: „la grammatika minima é la grammatika nulta". Dadurch wird naturgemäß auch die Übung in Wort- und Satzbeziehungen für Schüler einer künstlichen Weltsprache eingeengt. Aus diesem Grunde hat eine natürliche Sprache mehr Berechtigung einen Platz zu bekommen in den Lehrplänen der höheren Schulen als eine künstliche Weltsprache.

Man hat auch behauptet, Esperanto führe „besser als jede andere Sprache in das Studium fremder Sprachen überhaupt ein". Durch seine Leichtigkeit würde Esperanto rasch durch die Schüler beherrscht und „das macht Mut, das erhöht die Freude am Sprachenlernen. Eine Sprache, die das erreicht, eignet sich sicher recht gut als erste Fremdsprache[117]". Diese Behauptung bedarf noch des Beweises. In England hat man einen Versuch hierüber angestellt: „Esperanto ist versuchsweise an der höheren Schule für Mädchen in Bishop Auckland eingeführt worden, und es ist ein Versuch gemacht worden, um seinen Wert als Vorbereitung auf das Studium des Französischen oder des Deutschen zu prüfen. Die Ergebnisse sind nicht entscheidend gewesen. Die jungen Mädchen, welche Esperanto gelernt hatten, machten im Französischen schnellere Fortschritte als diejenigen, die keine fremde Sprache gelernt hatten, aber beim Deutschen war gerade das Gegenteil der Fall. Dieses Ergebnis ist vielleicht der größeren Ähnlichkeit des Esperanto mit dem Französischen zu verdanken gewesen, sofern es nicht der Verschiedenheit der Begabung bei den verschiedenen jungen Mädchen zuzuschreiben gewesen ist. Jedenfalls würde es zu bezweifeln sein, ob ein Vorteil darin liege, Esperanto in den Elementarschulen aus dem Grunde einzuführen, daß es den Kindern das Studium anderer Sprachen erleichtere[118]."

---

[117] Göhl: a. a. O. S. 137.
[118] Bericht des Generalsekretariats des Völkerbundes: a. a. O. S. 42.

4. Zeitraubend ist der Unterricht einer künstlichen Weltsprache auf gar keinen Fall. Wegen seiner Leichtigkeit machen die Schüler in wenigen Stunden schon große Fortschritte. Verschiedene Berichte über Esperantounterricht in den Schulen bestätigen es, daß in einem zweijährigen Esperantokursus mit zwei Wochenstunden die Schüler Esperanto schon fließend lesen und sich auch in Esperanto untereinander unterhalten konnten[119]. In einem Bericht über Esperantounterricht in einer öffentlichen Elementarschule Liverpools erklärte der Inspektor, daß die 12 bis 14jährigen Knaben, die einen Unterricht von 1½ Stunden wöchentlich 14 Monate lang genossen hatten, schon eine gute Kenntnis der Sprache erworben hatten; daß die erworbene Kenntnis gleichwertig war mit einer Kenntnis des Französischen, die einem Touristen erlauben würde, sich in Frankreich „leidlich" zu behelfen. Am Ende des zweiten Unterrichtsjahres, so meinte er, würden die jungen Leute denjenigen Bildungsgrad erlangt haben, der es ihnen ermöglicht hätte, Esperantobücher zu lesen und Unterhaltungen zu führen, die ihrem Alter angemessen waren[120].

Die Ergebnisse dieses Überblicks der künstlichen Weltsprachen bezüglich ihrer Bedeutung für die Volkserziehung können folgendermaßen zusammengefaßt werden:

1. Das Bedürfnis einer Welthilfssprache ist insbesondere im internationalen Handel, Verkehr, Recht und in der Politik sowohl als in der Wissenschaft empfunden worden. Esperanto eignet sich gut, diesem Bedürfnis zu dienen.

2. Der Bildungswert des Esperanto ist derart, daß es berechtigt ist, einen Platz in den Lehrplänen der höheren Volkserziehungsanstalten einzunehmen, und zwar mit zwei Wochenstunden im 7. und 8. Schuljahre.

3. Es fehlt dem Esperanto an einer belletristischen Literatur, also einem wichtigen Kulturgut; sein formaler Bildungswert ist, obschon ein solcher in jedem Sprachunterricht nicht zu hoch anzuschlagen ist, doch nicht auf gleiche Linie neben die Bildungswerte der natürlichen Sprachen zu stellen.

4. Esperanto kann daher nicht für z w e i sprachigen Unterricht in den höheren Schulen in Betracht kommen, wohl für drei- oder mehrsprachigen Unterricht.

In der gegenwärtigen Zeit darf es nicht zwangsweise allen Schülern übermittelt werden, sondern nur denjenigen, welche die Absicht haben, eine Welthilfssprache für internationale und wissenschaftliche Zwecke zu benützen. In einigen Nationalitätenstaaten kann es nützlich sein, Esperanto als zweite Fremdsprache allen Schülern zu übermitteln, d. h. wenn das Selbstbestimmungsrecht der Nationen sonst nicht zur Geltung kommen kann.

---

[119] Bericht über den wahlfreien Esperanto-Unterricht am alten Realgymnasium in München im Schuljahr 1922/23 u. 1923/24 von Dr. Fr. Francke.

[120] Bericht des Generalsekretariats des Völkerbundes: a. a. O. S. 45.

Kapitel III

Methoden zur Förderung der Zweisprachigkeit

Der Begriff „Zweisprachigkeit" wurde in den vorigen Kapiteln in den verschiedensten Bedeutungen gebraucht. — Zweisprachig heißt eine Person, die zwei Sprachen in dem Maße beherrscht, daß ein Zweifel darüber bestehen kann, welche als Muttersprache zu bezeichnen ist, oder welche mit größerer Leichtigkeit gehandhabt wird, oder in welcher sie denkt; aber, zweisprachig heißt auch eine Person, die eine Fremdsprache beim Lesen und Anhören eines Vortrages leidlich versteht, ohne nennenswerte Sprechfertigkeit. Zwischen diesen zwei Grenzen des Begriffes „Zweisprachigkeit" finden sich eine Menge Stufen fremdsprachlicher Beherrschung. Wenn das praktische Moment in der zweisprachigen Erziehung stärker betont wird, wird der höchste Grad der Beherrschung der Fremdsprache erstrebt; wenn anderseits nur das kulturelle Moment der Fremdsprache betont wird, begnügt man sich mit einer niedrigeren Kenntnisstufe bezüglich der Sprechfertigkeit.

Die Bedeutung des Begriffes „Zweisprachigkeit in der Volkserziehung" wird in erster Linie nicht durch praktische oder politische Rücksichten bestimmt, sondern durch die möglichen Leistungen der Kinder in der Fremdsprache, ohne daß die Muttersprache dadurch nachteilig beeinflußt wird. Wie die Erwägungen des I. Kapitels zeigten, ist eine vollkommene Beherrschung der Muttersprache eine Grundbedingung für die Aktivität des einzelnen in allen nationalen geistigen Äußerungen. Ohne Aktivität des Schülers erreicht die Volkserziehung ihr Ziel nicht. Es ist die Aufgabe des vorliegenden Kapitels, zu untersuchen, bis zu welchem Grade der Beherrschung die Fremdsprache in der Volkserziehung zu führen ist. Die Untersuchung vollzieht sich an Hand der wichtigsten Methoden, die zur Förderung der Zweisprachigkeit gebraucht werden. Es wird zu gleicher Zeit auch geprüft, welche dieser Methoden am besten zur Erreichung des gewünschten fremdsprachlichen Kenntnisgrades dienlich sind. Nur die Methodik des schulmäßigen Sprachunterrichts bleibt außer der Erörterung, weil sie in einem besonderen Kapitel behandelt werden wird.

I. Zweisprachige Familienerziehung.

Das Kind zwischen dem 2. und dem vollendeten 6. Lebensjahr lernt eine Sprache nur auf natürlichem Wege. Grundbedingung für die zweisprachige Familienerziehung ist also das Vorhandensein eines zweisprachigen Milieus. Dieses kann dadurch geschaffen werden,

daß a) der Vater die eine und die Mutter die andere Sprache regelmäßig mit dem Kinde spricht, b) das Kind täglich mehrere Stunden lang mit fremdsprachlichen Freunden verkehrt, c) das Kind täglich für eine oder mehrere Stunden in einem zweisprachigen Kindergarten die Fremdsprache hört und spricht, und d) daß eine fremdsprachige Erzieherin ins Haus genommen wird, die beständig mit dem Kinde in der Fremdsprache spricht.

Über Punkt a) habe ich einen ausgefüllten Fragebogen von den Eltern eines 5jährigen derart zweisprachig erzogenen Mädchens bekommen. Bezüglich Punkt b) hatte ich Gelegenheit, von Januar 1926 bis April 1927 verschiedentlich eigene Beobachtungen zu machen bei einem 3 bis 4jährigen Knaben, wobei mir die Eltern des Knaben mit manchem aus ihren Beobachtungen über die Sprachentwicklung des Knaben zu Hilfe kamen. Bezüglich c) habe ich die Berichte über die zweisprachige Erziehung im Schwabinger Versuchskinderkarten (1910—1914) zu München benützt. Über d) habe ich keine Auskunft erlangen können. Es kann aber ruhig angenommen werden, daß die Sprachleistungen des Kindes in diesem Fall nicht sehr verschieden sein würden vom Fall b), weil eine Erzieherin vom Standpunkt des Kindes aus betrachtet, nichts anderes als eine erwachsene Freundin ist.

a) Von den Eltern des zweisprachigen Mädchens habe ich folgenden ausgefüllten Fragebogen bekommen:

1. Wann ist es geboren? — Am 29. August 1921.

2. Von wem hatte es die zweite Sprache gelernt? — Von klein auf hörte es beständig Englisch von der Mutter und Afrikanisch vom Vater. Ende 1923 konnte es beide Sprachen gut sprechen; ein wenig mehr Englisch als Afrikanisch (hierüber nachher unter Nr. 5).

3. Hält es die zwei Sprachen auseinander? — Heutzutage unterscheidet es die zwei Sprachen verhältnismäßig gut voneinander.

4. Kommen Sprachmischungen vor? — Sprachmischungen kommen hie und da vor. Substantive der einen Sprache werden zuweilen in Sätzen der anderen Sprache verwendet. Auch kommen solche Fehler wie: „us do it“ anstatt „we do it“ vor; die Ursache für diese Fehler liegt im afrikanischen Idiom, nämlich: „ons doen dit“. Es gibt auch Sprachmischungen, daran wir (Eltern) die Schuld tragen.

5. Hat es sich schon für längere Zeit in einem einsprachigen Milieu aufgehalten? Was war in dem Fall über seine zweisprachige Entwicklung zu merken? — Ende 1923 waren wir mit ihm bei seinen Großeltern (afrikanischsprechend) vier Monate lang. Dort hatte es mehr Afrikanisch als Englisch gehört und gesprochen. Englisch verstand es am Ende der vier Monate noch gut, aber es wollte nicht mit seinen englischen Freundinnen sprechen, wenn wir (Eltern) dabei waren. Wir denken, es war nur scheu; jetzt (April 1927) spricht es beide Sprachen gut.

6. Wie groß ist der Wortschatz seines Englischen und Afrikanischen? — Es spricht über alles, was es im täglichen Leben benutzt und antrifft. Während einer Stunde habe ich (der Vater) aus seinem Sprechen im Englischen 205 Wörter notiert, und während anderthalb Stunden aus seinem Sprechen im Afrikanisch 394. Listen der notierten Wörter sind beigelegt.

Zusammengefaßt kann der Inhalt dieses Fragebogens folgendermaßen wiedergegeben werden: Das 5jährige zweisprachige Kind unterscheidet schon zwischen zwei Sprachen, aber Sprachmischungen treten vor allem auf in der Verwendung der Substantive, zuweilen beeinflußt die idiomatische Eigenart der einen Sprache auch die Satzwendungen der anderen Sprache. Bei dem 3 bis 4jährigen Kind verblaßt eine Sprache innerhalb weniger Monate, wenn die Sprache nicht regelmäßig gebraucht wird. Aus den obenerwähnten Wortschatzlisten ist wenig zu entnehmen, weil die Listen nicht den vollständigen Wortschatz des Kindes enthalten.

b) Die zweisprachige Entwicklung des Knaben läßt sich in drei Perioden teilen: 1. Die erste Periode umfaßt seine ersten Eindrücke im zweisprachigen Milieu und seine ersten vier Monate als Zweisprachler in Berlin; 2. die zweite die drei Monate im einsprachigen Milieu; 3. die dritte die sechs Monate der wieder zweisprachigen Umgebung in Berlin.

Die vorliegende Beschreibung seiner zweisprachigen Entwicklung entnehme ich meinen eigenen Beobachtungen vom Januar 1926, Juli 1926, September 1926 und April 1927, und deren Erinnerungen und Notizen der Eltern über seine zweisprachige Entwicklung während der Zeit vom Januar 1926 bis April 1927.

1. Der Knabe ist geboren am 25. Februar 1923. Bis Januar 1926 ist er einsprachig (Afrikanisch) erzogen. Gegen Ende des 3. Lebensjahres (Januar 1926) konnte er fließend über alle Sachen, die in seinem täglichen Leben vorkommen, sprechen. Die Aussprache der Wörter war für sein Alter gut; fremde Einflüsse waren in seinem Sprechen nicht zu spüren.

Auf der Reise von Kapstadt nach Rotterdam war er auf dem Dampfer für etwa drei Wochen in einer überwiegend englischen Umgebung. In seiner Muttersprache konnte er sich nur mit den Eltern unterhalten. Die Eltern berichten über diese Zeit: „Eine ungewöhnliche und unangenehme Änderung äußert sich bei ihm in seinem Benehmen. Er ist scheu wie nie zuvor, will mit niemand verkehren, scheint allen Fremden zu mißtrauen. Wenn er in einer Fremdsprache angesprochen wird, achtet er so wenig wie möglich darauf, und falls er auf diese Weise nicht vom Fremden loskommen kann, verteidigt er sich boshaft mit herausfordernden, sinnlosen, klangnachahmenden Lauten. „Endlich hatte er sich befreundet mit einem englischen Knaben, von dem er einige englische Worte lernte. Die Verständigungsmittel zwischen den beiden Knaben waren durchaus Gebärden, obschon sie viel beim Spielen sprachen, — jeder in seiner eigenen Sprache. Die Mitreisenden

bezeichneten den afrikanischen Knaben als „nicht liebenswürdig" den englischen Knaben dagegen als „liebenswürdig".

In Berlin hatte er sich in ähnlicher „nicht — liebenswürdiger" Weise gegenüber der Hausfrau benommen; mit Fremden, die seine Muttersprache sprachen, hatte er dagegen schnell Freundschaft geschlossen. In einer Spielschule in Berlin lernte er in 1½ Monaten so viel Deutsch, daß er schon viel verstand und einzelne Sätze auch sprechen konnte. Einige Zeit später freundete er sich im Schwarzwald mit einem Mädchen seines Alters an. In zwei Wochen lernte er von ihr viel Deutsch. Viele Sachen, deren Benennungen er in der Spielschule oder von seiner Freundin gelernt hatte, bezeichnete er selbstverständlich immer mit den deutschen Namen. Zuweilen sprach er spontan, scheinbar unbewußt Deutsch auch mit seinen Eltern, mit denen er sonst immer nur die Muttersprache sprach. Als er z. B. eine Torte wünschte und ihm vom Vater befohlen wurde, höflich darum zu bitten, frug er spontan in seinem Spielschul-Deutsch: „bitte eins."

2. Nach einem Aufenthalt von 4 Monaten in Deutschland blieben die Eltern mit ihm fast 3 Monate im Haag. Anfangs wollte er mit den Fremden nur Deutsch sprechen. Holländisch verstand er aber bald gut, weil es seiner Muttersprache sehr ähnlich ist. Er machte sich bei manchen Wörtern die holländische Betonung zu eigen und legte diese Betonung an den Tag, wenn er mit der Hospita sprach. Zuweilen schien es, als ob er sich in einer Sprachverwirrung befand. Die Katze ist z. B. ins Zimmer gekommen. Er fing an mit ihr zu spielen und rief: „Puß!", wiederholt aber darauf nachdenkend „Katze", „kat". Es scheint, als ob ihm erst dann bewußt wurde, daß er drei Namen für die Katze hatte, und er momentan nicht recht wußte, welchen er wählen müsse — spontan hatte er aber den holländischen Namen gewählt, welchen er täglich von der Hospita hörte. Ähnliches passierte öfters.

3. Ende Oktober waren die Eltern wieder in Berlin. Er konnte dann kein Wort Deutsch sprechen, verstand nur noch wenig. Bald war er mit der Hospita und ihren Sohn (14 Jahre alt) befreundet. Mit diesen verkehrte er täglich, manchmal mehrere Stunden lang; während dieser Stunden hörte und sprach er nur Deutsch. Im April 1927 konnte er fast alles was in seinem täglichen Leben vorkam, zweisprachig ausdrücken. Beispielsweise verstand er Grimms Märchen, wenn sie vorgelesen wurden. Sein Deutsch war selbstverständlich nicht einwandfrei. Einige Beispiele, die ich wörtlich notiert habe, geben ein klares Bild seines Deutsch: „Der Knabe hatte das Häuschen aufgeessen. Es ist von Brot gemacht. Und toe kommst Hansl und Gretchen wieder aus. Wo hast wir begehen (begonnen)? Nein, das ist ganz hiernach (hinten). Ich gehe zeigt was das ist, es ist eine Flotte." Auf die Frage: „Was siehst du auf dem Tisch?" wurde seine ganze Sprachverwirrung offenbar. „Ich weiß nicht, meine Augen sehen es, aber ich kann es nicht sagen."

Auffallend an seinem Deutsch ist der fast durchgehende Gebrauch der zweiten Person des Verbums; das erklärt sich aus der Art des Erwerbs seiner Deutsch-Kenntnisse, aus der Konversation. Es scheint, daß er manches aus der Muttersprache ins Deutsche übersetzte, z. B. „Ich gehe zeigt" (Ek gaan wys). Ihm unbekannte Formen des Verbums behandelte er analog[121] mit bekannten Formen, teilweise unter dem Einfluß der Muttersprache, z. B. „aufgeessen" (Afr. ogëet), „begehen" Vermischung von „Beginnen" und „gehen"). Afrikanische Wörter werden manchmal zu Hilfe genommen, wenn die deutschen fehlten, z. B. „und toe — ". Seine deutsche Aussprache ist tadellos. Sein Gefühl für den richtigen Wortklang im Deutschen ist viel schärfer als bei Erwachsenen; zuweilen sagt er unbewußt korrigierend die richtige Aussprache, wenn jemand es falsch macht; manche Sprachfehler kommen ihm bestimmt komisch vor, so daß er darüber herzlich lacht, oder korrigierend auftritt, z. B. sagte er zu seiner Mutter: „Du mußt den Boden sauber machen, nicht rein machen."

Die Aussprache der Muttersprache hat unter seiner deutschen Sprachkenntnis nicht merklich gelitten. Sprachmischungen sind aber nicht ganz ausgeblieben. Die Sprachmischung bezog sich anfangs auf Substantive, die er nur in der Fremdsprache kannte. Viele deutsche Substantive, die er in seinem Afrikanisch verwendete, konnte er ohne merkliche Überlegung übersetzen, z. B. Löwe, Affe usw., aber beim spotanen Sprechen kamen die deutschen Substantive zuerst heraus. Die Eltern glaubten die Schuld an verschiedenen Sprachmischungen zu tragen, die regelmäßig vorkamen. Sie gebrauchten selbst deutsche Wendungen wie „spazieren gehen", „einholen" und „es ist verboten" in afrikanischen Sätzen.

April 1927 waren die Eltern drei Wochen auf der Reise. Der Knabe blieb bei der Hospita und ihrem Sohn zurück. Während dieser Zeit hatte er nur deutsch gesprochen. Die Eltern erzählten über ihre Rückkehr: „Als wir abends nach Haus kamen, war er schon im Bett und sehr schläfrig. Er war sehr aufgeregt und konnte überhaupt kein Afrikanisch sprechen. Mit merkbarer Anstrengung bemühte er sich am nächsten Tag aus eigenem Antriebe mit uns Afrikanisch zu sprechen. Es war aber klar, daß seine Gedankengänge alle deutsch waren. Nach etwa drei Tagen sprach er wieder mit Leichtigkeit afrikanisch, obschon viele deutsche Wörter zwischendurch verwendet wurden. Wenn er nicht wußte, wie ein deutsches Wort auf afrikanisch hieß, fragte er, drückte seine Gedanken in Umschreibungen aus. Wenn er aber spontan sprach, kamen viele Sprachmichungen vor. Nach Verlauf von einigen Tagen verschwanden diese immer mehr. Dagegen verwandte er auch weiterhin viele deutsche Wörter, deren

[121] Vgl. O. Jespersen: Die Sprache, ihre Natur, Entwicklung und Entstehung aus dem Englischen übersetzt von Hittmair u. Waibel. Heidelberg 1925, S. 110—119.

afrikanische Äquivalente er ganz bestimmt wußte, wahrscheinlich gewohnheitsmäßig, weil er die deutschen Wörter öfters hörte. Jetzt scheint die Sprachmischung einen größeren Umfang anzunehmen wie zuvor. Manchmal scheint er im Zweifel zu sein über die Wahl des rechten Wortes, z. B. „Leim", „lym", „lehm". Die Sprachmischung ist jetzt auch nicht mehr beschränkt auf Substantive z. B. „kleben", „oben" usw. Grammatikalische Fehler kommen in seinem Deutsch selbstverständlich häufig vor, insbesondere beim Verbum, aber er spricht fließend und mit großer Leichtigkeit und verwendet solch typisch deutsche Ausdrücke, daß es wirklich zum Lachen ist."

Aus dieser Beschreibung geht deutlich hervor, was das Kind, die Muttersprache und die Fremdsprache bei zweisprachiger Familienerziehung zu verlieren und zu gewinnen haben. Bevor wir die Vor- und Nachteile einander gegenüberstellen, wenden wir uns der zweisprachigen Kindergartenerziehung zu.

c) Die Kindergartenerziehung fällt nicht unter eine besondere Erziehungsabteilung: sie muß vielmehr im Rahmen der Familienerziehung betrachtet werden. Denn, wie Albert Huth sagt, „der Kindergarten soll dem Kinde nichts mehr und nichts weniger geben als eine vorbildliche Mutter ihrem Kinde vermitteln würde. Solange nicht jede Mutter den größten Teil ihrer Zeit ihrem Kinde opfern kann, solange nicht jede Mutter die zur Bildung ihrer Kleinen notwendige Lehrausbildung besitzt, solange wird man die Notwendigkeit des Kindergartens für alle Bevölkerungsschichten nicht so einfach von der Hand weisen können. — Der Kindergarten will nichts sein als eine Beihilfe, Ergänzung, Unterstützung der häuslichen Zucht, Pflege und Unterweisung. Mit dem Satz, daß der Kindergarten die mütterliche Erziehung als sein Vorbild betrachtet, ist hinlänglich anerkannt, daß zwischen ihm und der Familie Gegensätze nicht bestehen brauchen und sollen, zugleich aber auch betont, daß er selbst bei bester Familienerziehung nicht überflüssig oder gar gefährlich wird[123]". Es liegt also auf der Hand, daß der Kindergarten eine vorzügliche Beihilfe der zweisprachigen Familienerziehung sein kann, wenn solche Familienerziehung wünschenswert ist.

Im Schwabinger Versuchskindergarten zu München wurde 1910 bis 1914 ein Versuch gemacht, 3 bis 6jährigen Kindern neben der Muttersprache auch Englisch zu vermitteln. Dr. Hans Reinlein, der damals Leiter des Vereins Versuchsschule war, schreibt hierüber[123]: „Da die Bedeutung fremdsprachlichen Wissens nicht nur für die akademisch Gebildeten, sondern auch für viele andere Berufsstände zu einleuchtend ist, um eines besonderen Beweises zu bedürfen, drängte sich der Versuch, die ersten fremdsprachlichen Übungen in den Kindergarten zu verlegen von

[122] A. Huth: Ein Jahr Kindergartenarbeit, Leipzig 1917, S. 13—14.
[123] Dr. H. Reinlein: Der Versuchsschulgedanke und seine praktische Durchführung in Deutschland. Perthes-Gotha 1919, S. 91—93.

selbst auf. Deshalb wurde seit dem Bestehen des neuen Versuchskindergartens die Einrichtung getroffen, daß sich deutsche und englische Lehrerinnen in die Überwachung und Beschäftigung der Kinder teilen. Jede Abteilung hat täglich eine Stunde praktischer Übung in der Handhabung der englischen Sprache, die man als für diesen Zweck besonders geeignet befunden hat. Englische Lehrerinnen übermitteln den Kindern in zwanglos familärem Verkehr die notwendigsten Wortformen und Wendungen in Spiel und Lied, an Hand von Bildern und Erzählungen, und so mühelos nehmen die Kinder die fremden Laute auf, daß Universitätsprofessor Sieper, der in freundlicher Fürsorge über diesen Zweig des Kindergartenbetriebes wachte, schon am Ende des ersten Schuljahres berichten konnte: „Die Fortschritte in der englischen Sprache waren durchaus beachtenswert. Sie bestanden in der Hauptsache in der Aufnahme einer großen Anzahl Lieder und Spiele sowie in der Bekanntschaft mit den Dingen der Umgebung. Die Aussprache war durchwegs rein und ihre Aneignung mühelos. „Der Versuch, der vielen aussichtslos und kühn erschien, konnte schon nach dem ersten Versuchsjahre als gelungen gelten und versprach bei energischer Fortführung des Begonnenen den erfreulichsten Verlauf.

Inzwischen ist der Betrieb des Englischen auf einen Stand von drei Jahrgängen gekommen. Er ist aus dem Kindergarten in die städtischen Versuchsklassen eingedrungen und hat das Interesse der Kinder sowie die Freude und Anerkennung der Eltern auf seiner Seite.“ Dr. Sieper sah verschiedene Schwierigkeiten in der Einführung des Englischen in die Volksschulen; diese Schwierigkeiten beziehen sich vor allem auf die Unterrichtsmethoden. Er glaubte aber, daß die Schwierigkeiten durch die Verwendung der Reformmethode würden überwunden werden können. Am Schluß seines Berichtes stellte er fest, daß er trotz aller Schwierigkeiten, für ein glückliches Gelingen des Versuches die beste Hoffnung hege[124].

In der Hauptsache hatte dieser Versuch die Möglichkeit untersucht, 3 bis 6jährige Kinder zweisprachig zu erziehen. Das Resultat war: es ist gut möglich. Über den Einfluß der Zweisprachigkeit auf die intellektuelle und sprachliche Entwicklung der Kinder ist, nach Dr. Reinlein, keine besondere Untersuchung angestellt worden. Nach den Berichten hat man wohl beobachtet, daß die Kinder die zwei Sprachen gut auseinanderhielten und Sprachmischungen nicht vorkamen. Der Grund für die Reinheit der beiden Sprachen im Gegensatz zu den vorigen zwei Methoden zur Förderung der Zweisprachigkeit, ist darin zu suchen, daß die Kinder nur eine Stunde am Tage fremdsprachliche Konversation hatten und zwar immer unter Leitung der Lehrerin, und zweitens darin, daß die Kinder im Kindergarten nur die häusliche Mundart

[124] H. Reinlein: a.a.O. S. 93.

neben der Fremdsprache benutzten; der Muttersprache wurde dadurch ein großer Vorsprung gegeben, so daß der täglich einstündige fremdsprachliche Unterricht nicht leicht die Wörter und Sätze der Muttersprache aus dem Bewußtsein verdrängen konnte. Ob die Reinheit und Korrektheit der Muttersprache sich bei breiteren Kenntnissen der Fremdsprache würden behaupten können, darüber gibt uns dieser Versuch keinen Aufschluß, weil er mit dem vollendeten 6. Lebensjahr praktisch aufhörte, und weil nach den Beobachtungen Universitätsprofessors Dr. Aloys Fischer die Kinder Englisch in der Weise mit ihrer englischen Lehrerin assoziierten, daß, wenn eine fremde Person sie in angemessenem Englisch anredete, sie verwirrt wurden und nichts verstanden, wenn dagegen die englische Lehrerin sprach, sie diese verstanden. Bei einer solchen Kenntnisstufe der zweiten Sprache kann man nicht von Zweisprachigkeit sprechen. Denn, wie am Anfang dieses Kapitels dargelegt ist, fordert „Zweisprachigkeit" zumindest, das der Zweisprachler beim Hören, eventuell auch beim Lesen der Fremdsprache sie gut und ganz abgesehen von der Person des Sprechers versteht.

Die Betrachtungen über die Methoden zur Förderung der Zweisprachigkeit in der Familienerziehung können folgendermaßen zusammengefaßt werden:

1. Es ist gut möglich, 3 bis 6jährige Kinder zweisprachig zu erziehen, weil das Kind schon die Fähigkeit hat, zwischen zwei Sprachen zu unterscheiden. Die Sprachunterscheidung geschieht dadurch, daß das Kind die eine Sprache mit einer Person und die andere Sprache mit einer anderen Person assoziiert und die Sprache seiner Sprachautorität ganz genau nachahmt.

2. Die Aussprache der Fremdsprache ist beim 3 bis 6jährigen Kinde viel richtiger als bei denjenigen, die im späteren Alter eine Fremdsprache lernen. Die Aneignung der richtigen Aussprache geschieht beim Kinde mühelos in Spiel und Konversation. Die Sprachorgane des kleinen Kindes sind noch schmiegsam, sein Ohr noch unbefangen gegenüber sprachlicher Lautapperzeption und sein Nachahmungstrieb noch frischer als bei Erwachsenen.

3. Die Sachkenntnis des Kindes entwickelt sich bei zweisprachiger Erziehung zum Teil an der Hand der einen und zum Teil an der Hand der anderen Sprache. Wenn das Kind nun z. B. den Eltern eine neue Erfahrung, die es bei den Freunden erlebt hat, erzählen will, muß manches übersetzt werden. Für die neuen Erlebnisse bestehen aber in seinem Bewußtsein nur die fremdsprachigen Namen; daher sind Sprachmischungen unvermeidlich. Gewohnheitsmäßig werden diese Namen später fortlaufend zwischendurch verwendet, obschon das Kind die Wörter nach Überlegung von der einen in die andere Sprache übersetzen kann. Die konventionelle Sprache des Kindes, die nach dem Vorbild seiner Umge-

bung gebildet wird[125], bleibt also beim spontanen Sprechen mehr oder weniger eine Mischsprache. Die öftere Verwendung eines Fremdwortes stellt eine Gewohnheit dar, die die obenerwähnte Assoziation und den Nachahmungstrieb abschwächt und zum Teil verdrängt.

4. Es tritt oft beim Kinde in der Wortwahl eine scheinbare Verwirrung ein. Die Assoziation von Wort und Gegenstand wird durch die Verwendung von mehreren Wörtern für den gleichen Gegenstand abgeschwächt. Die neuen Assoziationen, die gebildet werden, bewirken leicht neue Sprachmischungen.

5. Bei breiterer Kenntnis der Fremdsprache beziehen die Sprachmischungen sich nicht allein auf Substantive, auch Redensarten und Sprachstil werden von der Verwirrung ergriffen. Es entsteht eine Abschwächung des Sprachgefühls und die Sprachmischungen treten in größerer Zahl auf, obschon sie für das Ohr vielleicht weniger auffallend sind wegen des fließenden Sprechens und der richtigen Aussprache.

6. Wenn das Kind eine Sprache nicht regelmäßig gebraucht, verblaßt diese innerhalb weniger Monate. Ob die frühe Erlernung der Fremdsprache im Unterbewußtsein doch Residuen hinterläßt, die später wieder auftauchen, wenn die Sprache wieder gelernt wird, kann mit Sicherheit nur bejaht werden, wenn der Nichtgebrauch der Sprache nur einige Monate dauert. Es ist, soweit mir bekannt, noch nicht mit Sicherheit festgestellt, wieviele Residuen der Fremdsprache im Unterbewußtsein für längere Zeit zurückbleiben, ohne daß sie als Sprachmischungen auftreten und schädlich auf die intellektuelle und sprachliche Entwicklung einwirken.

7. In der Kinderwelt braucht das Kind keine zwei Sprachen. Es spielt und befreundet sich mit fremdsprachigen Kindern seines Alters, ohne daß die beiden eine gemeinsame Lautsprache als Verständigungsmittel brauchen. Die zweisprachige Kindererziehung ist nur unter der Bedingung gerechtfertigt, daß das Kind weiter in der Fremdsprache ausgebildet wird und ihrer später bedarf. Es liegt nun die Gefahr möglicherweise vor, daß man durch Überbürdung mit fremdsprachlichem Unterricht beim Kinde die volle ruhige Entfaltung hemmt und die Entwicklung für alle Zukunft verkümmert. Im nächsten Abschnitt soll untersucht werden, ob solche Gefahren für das spätere Leben bestehen.

II. Sprachleistungen zweisprachiger Schüler in Volks- und höheren Schulen.

a) Reinheit und Korrektheit der Sprache:

Zu meiner Verfügung hatte ich von etwa 1000 Kindern vier verschiedener Orte Südafrikas je einen Aufsatz in der Mutter-

[125] Vgl. C. u. W. Stern: Die Kindersprache. 2. Aufl., Leipzig 1920, S. 214.

sprache und einen in der zweiten Sprache. Die Themen der Aufsätze waren den Entwicklungsstufen der Schüler angemessen, so daß die Kinder sich hauptsächlich um die sprachliche Form des Aufsatzes zu kümmern hatten.

Bei jedem Aufsatz war folgender Fragebogen zu beantworten: 1. Alter des Schülers, 2. Muttersprache des Schülers, 3. Alter, in welchem das Kind die Erlernung der zweiten Sprache begonnen hatte. 4. Wird die zweite Sprache auch in der Familie gesprochen? 5. Wird die zweite Sprache sonst außerhalb der Schule gesprochen? 6. Von welchen Berufsständen hört das Kind die zweite Sprache am meisten außerhalb der Schule? 7. In welcher Schulklasse ist das Kind jetzt? 8. Datum des Aufsatzes.

Die Aufsätze waren alle gegen Ende Februar geschrieben. Da das Schuljahr gegen Ende Januar anfängt, konnte ich die in den Aufsätzen niedergelegte Sprachkenntnis als die Sprachkenntnis des Kindes am Ende des vorigen Schuljahres betrachten. Ich hatte Aufsätze von Kindern vom Ende des fünften bis zum Ende ihres neunten Schuljahres in Bearbeitung. Die schriftliche Arbeit des Kindes vor seinem fünften Schuljahre ist wohl ein zu mangelhaftes Zeugnis seiner Sprachkenntnis. Die Schulpflicht hört im allgemeinen mit dem vollendeten 15. Lebensjahr auf, d. h. ungefähr am Ende des 9. Schuljahres. Die Aufsätze habe ich nach den fünf betreffenden Schuljahren in fünf Gruppen eingeteilt:

I. Gruppe: Schüler am Ende des 5. Schuljahres.
II. Gruppe: Schüler am Ende des 6. Schuljahres.
III. Gruppe: Schüler am Ende des 7. Schuljahres.
IV. Gruppe: Schüler am Ende des 8. Schuljahres.
V. Gruppe: Schüler am Ende des 9. Schuljahres.

Jede Gruppe zerfällt in drei Abteilungen nach dem Alter, in welchem das Kind mit der Erlernung der 2. Sprache beginnt

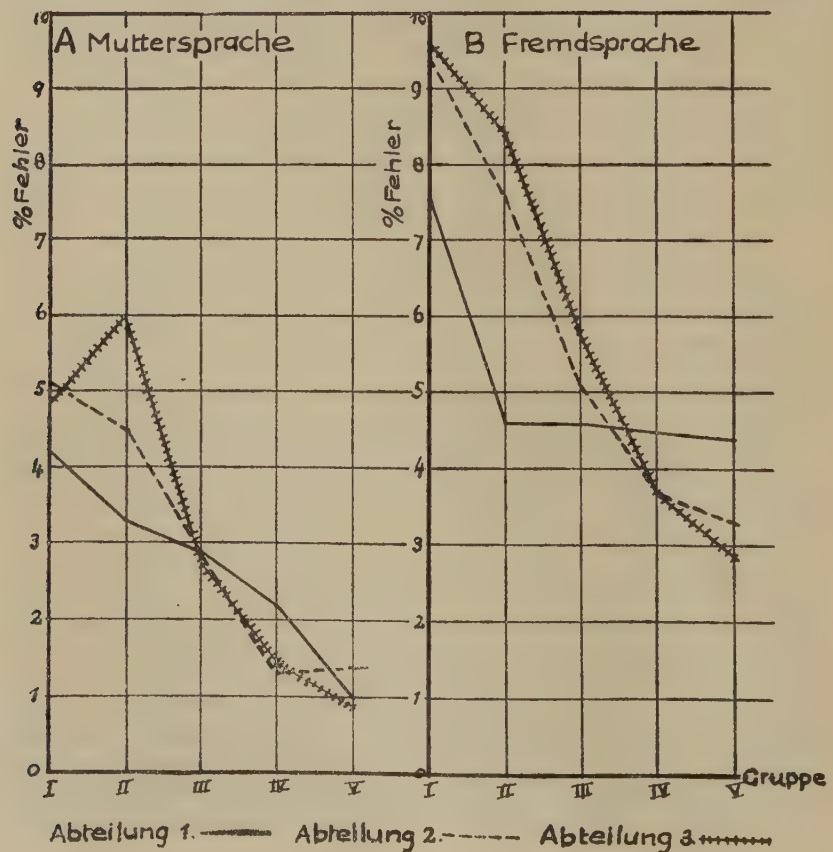
1. Abteilung: Im vorschulpflichtigen Alter mit der 2. Sprache angefangen.
2. Abteilung: Im 7. Lebensjahr mit der 2. Sprache angefangen.
3. Abteilung: Im 8. Lebensjahr mit der 2. Sprache angefangen.

Für eine Untersuchung über die Sprachleistungen der Kinder die im 9. und 10. Lebensjahr mit der Erlernung der zweiten Sprache anfingen, standen leider nur wenige Aufsätze zu meiner Verfügung. (Proben siehe Beilage zu Kap. III.)

Der Maßstab, an welchem ich alle Aufsätze gemessen habe, bezieht sich auf die formale Seite der Sprache. — Berücksichtigt sind alle grammatikalischen Fehler, alle Sprachmischungen und alle stilistischen Fehler. Zunächst habe ich die Gesamtzahl der Wörter in jedem Aufsatz gezählt, dann die Fehler. Hieraus war die Summa der gebrauchten Wörter und die gemachten Fehler für jede Abteilung und Gruppe zu berechnen, woraus sich wiederum leicht der Hundertsatz der Fehler für jede Abteilung und Gruppe bestimmen ließ. Ich bin zu einer Vergleichungstafel und einer darauf beruhenden Kurve gekommen, die einen Vergleich

zwischen dem Fehlerprozentsatz der verschiedenen Abteilungen und Gruppen tabellarisch und graphisch darstellt.

Gruppe	Abteilung 1 (unter 7. Lebensj.)							Abteilung 2 (im 7. Lebensj.)							Abteilung 3 (im 8. Lebensj.)						
	Muttersprache				Fremdsprache			Muttersprache				Fremdsprache			Muttersprache				Fremdsprache		
	Zahl d. Kinder	Fehlerzahl	Wörterzahl	% Fehler	Fehlerzahl	Wörterzahl	% Fehler	Zahl d. Kinder	Fehlerzahl	Wörterzahl	% Fehler	Fehlerzahl	Wörterzahl	% Fehler	Zahl d. Kinder	Fehlerzahl	Wörterzahl	% Fehler	Fehlerzahl	Wörterzahl	% Fehler
I (5. Schuljahr)	19	92	2197	4,2	153	2010	7,6	24	149	2935	5,1	252	2658	9,4	11	64	1369	4,8	109	1132	9,6
II (6. Schuljahr)	18	114	3412	3,3	146	3173	4,6	19	146	3194	4,5	216	2818	7,6	10	100	1650	6,0	112	1318	8,4
III (7. Schuljahr)	29	151	5203	2,9	240	5132	4,6	24	139	4692	2,9	220	4250	5,1	17	79	2844	2,8	156	2695	5,8
IV (8. Schuljahr)	16	80	3711	2,2	161	3314	4,5	16	54	4185	1,3	173	4700	3,7	7	26	1823	1,4	64	1724	3,7
V (9. Schuljahr)	12	35	3386	1,0	107	2464	4,4	13	51	3523	1,4	111	3340	3,3	11	29	3212	0,9	80	2714	2,9



Wie aus der Tabelle und den Kurven zu ersehen ist, haben die Kinder der I. Abteilung einen Vorsprung in Mutter- und Fremdsprache gegenüber den Kindern der 2. und 3. Abteilung in Gruppe I und II. Die Erklärung dieser Erscheinung ist höchst wahrscheinlich darin zu finden, daß Zweisprachigkeit im frühen Kindesalter die Sprachreife des Kindes beschleunigt und daß die Eltern, die ihre Kinder in der Familie zweisprachig erziehen, in den meisten Fällen auf die Sprachpflege der kleinen Kinder bedacht sind. Ein dritter Grund liegt wahrscheinlich auch darin, daß Kinder bis zum 10. Lebensjahr geistig von der Umgebung und sprachlich von ihren Sprachautoritäten sehr abhängig sind. Daher haben sie so wenig zu sagen, was man individuell nennen könnte. Sie können bei einer geringen Zahl von Fehlern die Sprachformen der beiden Sprachen in ihrem Kenntnisgebiet beherrschen. Wenn aber mit dem 10. Lebensjahr die geistige Entwicklung des Kindes einen raschen Aufschwung nimmt und hierauf die Pubertät eintritt, dann tritt die Individualität in den Vordergrund. Es scheint, daß die doppelte Ausdrucksform der Vorstellungen nicht mehr mit den Vorstellungsmassen Schritt halten kann. Es ist also gut möglich, daß auch diese Dinge in ursächlichem Zusammenhang zu der Erscheinung stehen, daß die Sprachentwicklung der Kinder in Abteilung 1 bis zum 10. Lebensjahr der Sprachentwicklung der Kinder in den andern zwei Abteilungen vorausgeht und hierauf ein gewisses Zurückbleiben zeigt.

Die Kinder der dritten Abteilung zeigen in der Muttersprache in Gruppe II einen erheblich höheren Fehlerprozentsatz als die Kinder der gleichen Abteilung in Gruppe I. Diese Unregelmäßigkeit ist m. E. nur daraus zu erklären, daß die zehn Schüler, die dort in Betracht kamen, alle aus einer Schule waren. Es sind hier die Einflüsse der Lehrer, das zufällige Zusammentreffen von schwächeren Kindern usw. nicht ausgeschaltet.

In Gruppe III ist der Fehlerprozentsatz aller Abteilungen in der Muttersprache ungefähr gleich; in der Fremdsprache zeigt Abteilung 1 noch eine Überlegenheit über die anderen zwei Abteilungen.

In den Gruppen IV und V sind die drei Abteilungen in der Muttersprache ungefähr gleichwertig; aber wenn man die raschen Fortschritte der 2. und 3. Abteilung mit den Fortschritten der 1. Abteilung vergleicht, dann fällt ein gewisses Zurückbleiben der 1. Abteilung auf. In der Fremdsprache weisen die Ergebnisse eine größere Verschiedenheit auf. Abt. 2 und 3 zeigen große Fortschritte und übertreffen Abt. 1 in Gruppe IV; Abt. 1 bleibt dagegen in Gruppen II, III, IV und V fast auf gleicher Stufe. Diese Erscheinung stimmt überein mit dem was vorher über zweisprachige Familienerziehung gesagt wurde. Die Erklärung für dies Zurückbleiben der 1. Abteilung ist also zweifelsohne zum Teil darin zu suchen, daß eine zu frühe Zweisprachigkeit die Sprachreife des Kindes anfangs beschleunigt, aber vom 10. Lebensjahr ab rächt sich

diese Beschleunigung. Diesen Schluß rechtfertigen auch die Ergebnisse in der Muttersprache der 1. Abteilung, weil sich ein gewisses Zurückbleiben auch hier vom 10. Lebensjahre an feststellen läßt. Wenn auch andere Einflüsse, die mir nicht bekannt sind, das Zurückbleiben der 1. Abteilung mitbestimmt haben, scheint doch die vorige Erklärung gerechtfertigt.

Dieser Untersuchung nach haben also die Kinder, die im 8. Lebensjahre mit der Erlernung der zweiten Sprache begonnen haben, am Ende des 9. Schuljahres eine gewisse Überlegenheit über die anderen zwei Abteilungen bezüglich ihrer sprachlichen Entwicklung.

Fehlerquellen in der Verarbeitung des Materials.

1. Die Beantwortung der Fragebogen war in manchen Fällen nicht zuverlässig. Weil die Klassifikation des Materials ganz auf den Antworten des Fragebogens beruht, ist es von größter Bedeutung, die falschen Antworten zu korrigieren. Die wichtigste der Fragen für die Klassifikation ist die über das Alter, in welchem das Studium der zweiten Sprache begonnen hat. Die Beantwortung dieser Frage habe ich in den Aufsätzen von etwa 350 Kindern mit Hilfe der übrigen Fragen des Fragebogens und die Notizen verschiedener Lehrer sicherstellen können. Nach meinem Urteil sind also die nicht beseitigten Fehler so wenig zahlreich, daß sie keinen wesentlichen Unterschied in der Klassifikation bedeuten können.

2. Für die Bewertung der Aufsätze ist ein objektiver Maßstab von größter Bedeutung. Ich habe nur Sprachmischung, grammatikalische Fehler, Wortstellung und Wortwahl beachtet. — Inhalt, Rechtschreiben und was sonst noch gewöhnlich für die Bewertung eines Aufsatzes in Betracht kommt, habe ich außer acht gelassen. Damit denke ich ein objektives Kriterium zu haben, mit welchem ich die Aufsätze nach Reinheit und Korrektheit der Sprache und nach Klarheit und Korrektheit der sprachlichen Fassung messen durfte.

3. Für eine endgültige statistische Untersuchung braucht man ein umfangreicheres Material. Hier, meine ich, liegt die eigentliche Fehlerquelle dieser Untersuchung. Unter den gegebenen Umständen war nicht mehr Material zu meiner Verfügung. Ich halte daher diese Ergebnisse nicht für unbedingt endgültig, aber ich denke trotzdem, daß das Material ausreicht, um für die Ergebnisse der Untersuchung eine Beachtung beanspruchen zu dürfen.

b) Sprachfertigkeit, Intelligenz und Zweisprachigkeit.

Über den „Effekt der Zweisprachigkeit auf die Intelligenz kleiner Kinder" hatte D. T. Saer[126] in Wales eine Untersuchung bei mehr

[126] Vgl. Journal of Exp. Pedagogy. March and June 1922. W. Hensz: Das Problem der Zwei- und Mehrsprachigkeit. Z. Päd. Psych. Sept. 1927, S. 406—407. A. Aucamp: Bilingual Education and Nationalism. 1926, S. 173—176.

als 1300 Kindern angestellt. Die Kinder waren aus fünf ländlichen Distrikten ungefähr gleicher Verhältnisse und hatten mit wenigen Ausnahmen ein Alter von 8 bis 12 Jahren. Auf gleiche Weise hat Saer auch die Kinder aus zwei städtischen Schulen einer Untersuchung unterworfen.

Nach ihrer Kenntnis der zweiten Sprache hat er die Kinder in vier Gruppen eingeteilt:

A. Zweisprachler, die beide Walisisch und Englisch ziemlich fließend sprechen und gut verstehen.

B. Einsprachler, die nur Englisch sprechen.

C. Zweisprachler, die vorzugsweise eine Sprache sprechen, aber von der zweiten Sprache eine geringe und unvollkommene Kenntnis haben.

D. Zweisprachler, die eine sehr geringe Kenntnis ihrer Muttersprache haben, weil die Muttersprache in der Erziehung zweite Sprache geworden ist.

Jede dieser vier Gruppen hatte Saer mit drei verschiedenen Tests untersucht:

1. Wortschatztests: Für diese Untersuchung wurde die nach Stanford verbesserte Binet-Skala verwendet wie auch einige Tests von Burt nach Binet. Die Tests wurden auch in Walisisch übersetzt, so daß jedes Kind die Fragen der Tests in seiner Mutter- bzw. ersten Sprache bekam. Die Ergebnisse dieser Untersuchung waren: eine beträchtliche und beständige Überlegenheit bei einsprachigen Kindern in ländlichen Distrikten gegenüber zweisprachigen Kindern aus den gleichen Gegenden. Die Untersuchung, die man mit demselben Testmaterial in städtischen Gebieten erzielte, ergab nicht diese beständige Überlegenheit der einsprachigen Kinder gegenüber zweisprachigen. Bei Untersuchungen, die man bei 939 Studenten des „University College of Wales" durchführte, stellte sich heraus, daß einsprachige Studenten, die vom Lande kamen, den zweisprachigen Studenten aus den gleichen und ähnlichen Gegenden erheblich überlegen waren. Man darf also annehmen, daß die Wirkung der Zweisprachigkeit auf die geistige Entwicklung und Sprachentwicklung des kleinen Kindes von beständiger Natur ist und sich auch noch über die frühe Kindheit hinaus bemerkbar macht.

2. Termanns Links — Rechts Unterscheidungstests: Auf Befehl hatte das Kind seine rechte Hand, sein linkes Ohr usw. zu zeigen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung waren: Von Gruppe B zeigten eine beständige Verwirrung 8,2%, von Gruppe D 13,7%, von Gruppe A 24,5% und von Gruppe C 31,5%. Die Einsprachler sind also, soweit es diese Fertigkeit betrifft, den Zweisprachlern weit überlegen. Die Beziehungen zwischen dieser Fertigkeit, auf Befehl rechts und links zu zeigen, und Sprachfertigkeit beruhen auf der Tatsache, daß Sprechen nichts anderes ist als eine Fertigkeit in der Muskelbewegung der Sprachorgane, um seelische Vorgänge

zum Ausdruck zu bringen. In diesem Sinne besteht eine Verwandtschaft zwischen Zweckbewegung der Hand und der Muskelbewegung der Sprachorgane.

3. Reproduktion von Rhythmen: Die Kinder hatten sechs Rhythmen, die durch Takt oder „la-la" angegeben wurden, zu reproduzieren. Es ergab sich aus dieser Untersuchung, daß die Einsprachler den Zweisprachlern in der rhythmischen Reproduktionsfähigkeit überlegen waren, namentlich dann, wenn der Rhythmus durch Laute der Sprachorgane reproduziert wurde. Freilich spielt in dieser Untersuchung die musikalische Begabung der Kinder eine große Rolle, aber wenn man den engen Zusammenhang zwischen Bewegung, Rhythmus, Lautproduktion und Sprache berücksichtigt, ist diese Untersuchung nicht ohne Bedeutung für die Sprachfertigkeit zweisprachiger Kinder.

Es geht also aus den Untersuchungen Saers hervor, daß Zweisprachigkeit bei vorschulpflichtigen Kindern eine Verwirrung und Unsicherheit im Bewußtsein des Kindes bewirkt, die sich später weit über das Kindesalter hinaus noch behauptet. Wie Saer sagt: "Such confussion results from the use of two languages before the power of using one language effectively has been aequired[127]."

Saer meint, daß eine zweite Sprache weniger schädlich wirkt, wenn sie von Anfang an an das Kind herantritt, als wenn sie erst mit dem 6. Lebensjahr gelernt wird. Wilhelm Hensz, der momentan im Haag an einer Untersuchung über diese Frage arbeitet, meint, daß es sich bei Saer um Kinder handelt, die in der Muttersprache so vernachlässigt waren, daß die Fremdsprache zur ersten Sprache geworden ist, so daß die von Saer geprüften Kinder als einsprachig anzusehen seien[128]. Eine vollständige Auswertung der Untersuchungen von Hensz ist allerdings bis jetzt noch nicht bekannt.

Die Untersuchungen über die Sprachleistungen zweisprachiger Kinder zeigen also, daß zweisprachige, vorschulpflichtige Erziehung für die Reinheit und Korrektheit der Sprache, wie auch für Intelligenz und Sprachfertigkeit nachteilig wirkt, und weiter, daß diese Nachteile sich weit über das Kindesalter hinaus noch bemerkbar machen. Das geeignetste Alter, mit der Erlernung der zweiten Sprache zu beginnen, scheint, diesen Untersuchungen nach, das 8. Lebensjahr zu sein. Es muß aber zu gleicher Zeit betont werden, daß es nicht unmöglich ist, daß Kinder, die im 9. oder 10. Lebensjahr mit der zweiten Sprache begonnen haben, anerkennenswerte Sprachleistungen in beiden Sprachen aufzeigen können.

Es ist aber klar, daß die Kinder, die vom 8. Lebensjahr ab die Fremdsprache nur schulmäßig treiben, am Ende des 15. Lebens-

[127] Journal of Exp. Pedagogy. Vol. 6. 1922, S. 266.
[128] W. Hensz: a. a. O. S. 408.

jahres, d. h. mit Ablauf der Schulpflicht, mit weniger Leichtigkeit die Fremdsprache beim spontanen Sprechen verwenden können als diejenigen, deren Unterricht in der Familienerziehung begonnen hat. — Sie hatten wenig oder keine Gelegenheit, sich im Sprechen zu üben, daher können sie in der Fremdsprache nicht so leicht denken und ihre Sprachorgane sind in der Lautbildung dieser Sprache nicht so gut ausgebildet. Das Verlangen, Zweisprachigkeit solle, wenn sie etwas in der Volkserziehung bedeuten wolle, einen fast gleichen Kenntnisgrad der zwei Sprachen bewirken, ist nach den Methoden, die wir bis jetzt betrachtet haben, pädagogisch unmöglich. Zunächst soll noch untersucht werden, ob andere Methoden zur Förderung der Zweisprachigkeit eine höhere Kenntnisstufe der zweiten Sprache bewirken können, ohne daß die Kinder dadurch in ihrer geistigen und sprachlichen Entwicklung benachteiligt werden.

III. Freie Sprechübungen zur Förderung der Zweisprachigkeit.

Von jeher ist Sprechübung als zweckmäßiges Mittel des Spracherwerbs anerkannt worden. Schon Johann Sturm schrieb im 16. Jahrhundert über sein humanistisches Gymnasium: „Die teutsch reden bey irn mitschulern, die sollen gescholtten werden; so sy dz offtermals thun, sollen sy dest mehr gestrafft werdenn[129].“ Das humanistische Gymnasium war die Schule der Gebildeten, die Sprache der Gebildeten war Lateinisch. Jeder mußte daher die Sprache Ciceros vollkommen im Schreiben und Sprechen beherrschen. Auch die Jesuiten hatten in ihrer Ratio studiorum angeordnet: „omnes quidem, sed praecipue humaniorum litterarum studiosi, Latine loquantur[130].“ Um die Aneignung der lateinischen Sprache zu fördern, ist Lateinisch auch als Unterrichtssprache vorgeschrieben; in den Studienordnungen wird gefordert, daß der Lehrer beständig lateinisch spreche; die Schüler sollen die Muttersprache aus dem Verkehr unter sich verbannen, in den Schulräumen ist der Gebrauch derselben verboten, die Zuwiderhandelnden werden mit Strafen bedroht[131].

Sturm und seine Zeitgenossen hatten also zwei Methoden zur Förderung der Fremdsprache angewandt, nämlich Sprechübung und die Verwendung der Fremdsprache als Unterrichtssprache in der Schule.

Sprechen ist eine Aktivität, eine Ausdrucksbewegung seelischer Vorgänge. Neben dem Sprechvorgang im engeren Sinne kommt also ein seelischer Vorgang in Betracht, der jenem notwendig

[129] Th. Ziegler: Geschichte der Pädagogik, 5. Aufl., München 1923, S. 83.
[130] Monumenta Germ. paed. II., S. 31.
[131] W. Rein: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2. Aufl., 4. Band, Langensalza 1906, S. 673.

voraufgeht und zugrunde liegt, nämlich die Erinnerung an frühere Sprechtätigkeit, also die Kenntnis der überlieferten Ausdrucksmittel (siehe oben S. 13—19). Aktivität des Zöglings ist in allen Unterrichtszweigen das Hauptziel. In diesem Sinne ist also die freie Sprechübung in der Volkserziehung nicht nur gerechtfertigt, sondern auch erforderlich.

Es liegt aber zugleich nach oben zitierter Beschreibung der Merkmale des Sprechens eine Gefahr in der freien Sprechübung. Das Sprechen ist bedingt durch eine Kenntnis der überlieferten Ausdrucksmittel. Wenn diese Kenntnis fehlt, wird das Fehlende nach Analogie aus der vorhandenen Kenntnis ergänzt[132]. Die Analogiebildung kann aber leicht das Falschsprechen begünstigen und wertvollem Sprachenerwerb entgegenwirken, wenn sie sich nicht auf eine gründliche Kenntnis der überlieferten Ausdrucksmittel stützt. Als Beispiel kann folgende Erfahrung, die einer meiner Landsleute und ich mit Deutsch machten, dienen: Keiner von uns beiden wußte, welcher Fall nach „ich warte auf" richtig sei. Nach Überlegung entschieden wir uns für den dritten Fall, weil „auf mit dem Dativ" uns bekannt war. Kurz darauf passierte es meinem Freunde, als er zum Abendessen in einer deutschen Gesellschaft einige Minuten zu spät kam, daß er sich beim Eintritt entschuldigte: „Warten Sie auf mir? Es tut mir leid —" Wäre hier nicht eine rechtzeitige Korrektur erfolgt, dann hätten wir: „ich warte auf dir" unserem Gedächtnis eingeprägt.

Freie Sprechübung fördert also die fremdsprachliche Kenntnis nur, wenn das Sprechen unter Leitung einer Autorität geschieht, oder wenn die Sprachkenntnis der Schüler schon so weit vorgeschritten ist, daß sie nach Überlegung die richtigen Ausdrücke finden können.

Weiter ist gegen die freie Sprechübung einzuwenden, daß die Schüler durch das Sprechen untereinander, von der Kultur des fremden Volkes nichts lernen. Die freie Sprechübung kann nur eine Geläufigkeit in der Sprechtätigkeit erzeugen. Der Wert der freien Sprechübung ist also ausschließlich praktischer Art, nicht pädagogischer, weil der pädagogische Wert des fremdsprachlichen Unterrichts vor allem in der Kulturkunde liegt. (Vgl. oben S. 25 ff.)

Zum Vergleich zwischen den Sprachleistungen von Schülern, die im 8. Lebensjahr mit der zweiten Sprache begonnen und vom 13. Lebensjahr ab täglich etwa 1 Stunde in der Fremdsprache unter Leitung von Lehrern freie Sprechübungen gehabt hatten, und den Sprachleistungen solcher Schüler, die nur schulmäßigen Sprachunterricht hatten und außerhalb der Schule die zweite Sprache nicht verwendeten, hatte ich neben den oben tabellarisch und graphisch verarbeiteten Aufsätzen noch solche von 16 Mädchen aus einem zweisprachigen Schülerheim zur Verfügung. Von

[132] Vgl. O. Jespersen: a. a. O. S. 143—145.

den 16 Mädchen standen 7 im 9. und 9 im 10. Schuljahre. Ich habe die Aufsätze dieser Mädchen in Mutter- und Fremdsprache in gleicher Weise auf Reinheit und Korrektheit der Sprache geprüft, wie die erwähnten. Die unten aufgeführten Ergebnisse zeigen, daß die Mädchen, die im zweisprachigen Schülerheim täglich freie Sprechübungen hatten, mit den diese Übungen entbehrenden Schülern ungefähr auf gleicher Stufe in der Kenntnis der Muttersprache standen, aber in der zweiten Sprache den andern Schülern erheblich voraus waren. Die Tafel gibt die Ergebnisse der Untersuchung über die Sprachleistungen der Schüler, die keine freien Sprechübungen hatten, unter Gruppe A, und die Sprachleistungen der Schüler im Schülerheim unter Gruppe B an.

	Im 8. Lebensjahr mit der zweiten Sprache angefangen														
	jetzt im 9. Schuljahre							jetzt im 10. Schuljahre							
	Muttersprache				Fremdspr.			Muttersprache				Fremdspr.			
Gruppe	Zahl der Kinder	Fehlerzahl	Wörterzahl	% Fehler	Fehlerzahl	Wörterzahl	% Fehler	Zahl der Kinder	Fehlerzahl	Wörterzahl	% Fehler	Fehlerzahl	Wörterzahl	% Fehler
A. außerh. Schülerh.	11	29	3212	0,9	80	2714	2,9	11	24	2480	1,0	65	2322	2,8
B. innerh. Schülerh.	7	15	2005	0,8	37	2027	1,8	9	24	2009	1,2	40	1922	1,6

Bei dieser Untersuchung muß man beachten, daß Gruppe A Knaben und Mädchen umfaßt, Gruppe B dagegen nur Mädchen. An einer Volksschule in Groningen hat Seminardirektor Douwes 7 Jahre hindurch von insgesamt je 80 zwölfjährigen Schülern und Schülerinnen aus dem Mittelstand die Durchschnittsleistungen im Rechnen, Rechtschreiben, Aufsatz und Lesen festgestellt. Seine Untersuchungen ergaben für die Mädchen durchweg einen kleinen Vorsprung[133]. Der Vorsprung, den Gruppe B gegenüber Gruppe A zeigt, ist also auch möglicherweise zum Teil hieraus zu erklären. Aber die Tatsache, daß beide Gruppen in der Muttersprache ungefähr das Gleiche leisteten, spricht dafür, daß die Sprechübungen ein großer Faktor in der Verbesserung der Sprachleistungen der Mädchen innerhalb des Schülerheims waren.

Der wichtigste Faktor für das Gelingen der Sprechübungen ist zweifelsohne, das Interesse des Schülers für das Sprechen zu erregen. Trotz der Verschiedenheit der Auffassungen des Begriffes: „Interesse", kann „Anstrengung mit Freude" als allgemeiner Inhalt dieses Begriffes dargelegt werden. Die Freude kann ihre Ursache haben einmal in dem Bewußtsein vom Wert der betref-

[133] Zeitschrift für Päd. Psych., Juni 1927, S. 300.

fenden Tätigkeit, dann in der Erkenntnis der schrittweisen Annäherung an ein vorgesetztes Ziel, endlich in der Überzeugung, daß die Tätigkeit auf den Ausübenden lebensfördernd wirkt. Jedenfalls hat der Schüler keine Freude an den Sprechübungen, wenn er sich bewußt wird, daß seine Muttersprache und damit seine nationale Kultur durch die Fremdsprache in den Hintergrund gedrängt wird, wenn die Sprechübungen ihrem Geist nach nicht in Einklang stehen mit der Familienerziehung. Es entsteht dann im Schüler ein Gefühl des Widerstandes; er fühlt sich in einem Kampf ums Dasein begriffen und wendet sich daher innerlich von der Fremdsprache ab. Unter diesen Umständen ist Anstrengung des Schülers in den Sprechübungen nur unter Zwang möglich.

Oft haben die Lehrer zur Wahrung der freien Sprechübungen mit Zwang und Strafe das fehlende Interesse zu ersetzen versucht, wie schon Sturm und die Jesuiten taten. „Ein Lehrer in der Ostmark hatte ein Täfelchen anfertigen lassen, auf welchem die Worte zu lesen waren: ‚Ich habe polnisch gesprochen.' Der betreffende Sünder, der sich des Vergehens, polnisch gesprochen zu haben, schuldig gemacht hatte, bekam zunächst eine gute Tracht Schläge und mußte außerdem das Täfelchen auf seinem Rücken — auch außerhalb der Schule — solange tragen, bis er das Glück hatte, einen Leidensgefährten bei einem ähnlichen Vergehen zu ertappen[134]."

„Einen noch krasseren Fall erzählt Wirth von einem französischen Lehrer aus dem Elsaß vor 1870. Dieser pflegte seinen Schülern einen kleinen Ball zu zeigen, den er nachher einem von ihnen gab, ohne daß die andern wußten, bei wem er sich befand. Der Knabe, der den Ball besaß, mußte in den Pausen und in der Zeit außerhalb der Schule aufpassen, ob einer seiner Schulfreunde deutsch spreche. Fand er einen solchen, so übertrug er ihm den Ball und gleichzeitig auch die Pflicht, ihn einem andern, der sich dasselbe zuschulden kommen ließ, aufzuzwingen. Derjenige, bei dem sich der Ball beim Eintritt in die Schule befand, wurde dann bestraft. — Das Interessanteste an der Sache ist der Umstand, daß dieser Lehrer nicht allein dastand, sondern sogar Schule machte: „seine Verdienste wurden von allen gebilligt, und sogar der damalige französische Unterrichtsminister hat ihn wegen dieser patenten erzieherischen Erfindung schriftlich beglückwünscht[135]." Nach den Berichten der Zeitungen aus Südtirol sind solche und ähnliche „patente" erzieherische Erfindungen in jener Gegend heute wieder aufgetaucht[136].

Wie weit die modernen Auffassungen über den erzieherischen Wert der Strafe auch auseinandergehen mögen, so gibt es doch heutzutage keinen Pädagogen mehr, der eine Strafe dieser Art billigen könnte. Mag man der Ansicht sein, der Schüler solle den

[134] O. Ghibu: a. a. O. S. 64.
[135] O. Ghibu: a. a. O. S. 65.
[136] Vgl. Münchner Neueste Nachrichten, 1. Oktober 1927, No. 267, S. 1.

Weg zum Guten im freien Entschluß ohne Zwang selbst finden, mag man der Meinung sein, das Kind müsse frühzeitig durch Macht und Zwang der Strafe lernen, sich als Glied einer Gemeinschaft zu fühlen, so hat jedenfalls eine Strafe der oben beschriebenen Art beim Kinde nur die Wirkung einer Beschämung. „Die Beschämung kann in ihrer Wirkung sehr leicht über das Ziel hinausgehen, sie kann den Zögling entmutigen und den Willensimpuls hemmen, oder sie kann in ihm Trotz und Haß erzeugen. In beiden Fällen wird dadurch die positive Arbeitsleistung des Zöglings in der Regel vermindert. Unter Umständen wird der Lehrer diese Stimmung seines Schülers gar nicht gewahr, sie schwelt gewissermaßen unterirdisch im Bewußtsein des Kindes fort, sie bildet einen Komplex innerhalb seiner Gedankenwelt, der verdrängt werden und irgendwann wieder zum Vorschein kommen kann, explosionsartig, unerklärlich für den Unkundigen, folgerichtig und klar für den, der in der Seele eines solchen Kindes zu lesen weiß[137]." Hiermit ist eine Erklärung gegeben für die Erscheinung, daß Spracherwerb unter Zwang immer eine Abneigung gegen die Fremdsprache hervorgerufen hat. In jedem Nationalitätenstaat hat man die Erfahrung gemacht, daß Spracherwerb unter Zwang Unzufriedenheit und Unlust bei den Minderheiten auslöste, was nicht selten explosionsartig in Erscheinung trat. Es scheint auch hier, daß das Selbstbestimmungsrecht der Nationen die einzige Lösung des Problems ist.

Freie Sprechübungen haben eine große Bedeutung für die Erlernung einer Fremdsprache, vor allem, wenn das praktische Moment eine große Rolle in der Zweisprachigkeit spielt. Voraussetzung für den pädagogischen Wert der Sprechübungen aber ist, daß das Interesse der Schüler erregt und wachgehalten wird unter Leitung des Lehrers. Daher sind die zweisprachigen Schülerheime, die unter diesen Bedingungen arbeiten, ein wichtiger Faktor in der Förderung der Zweisprachigkeit; aber da ihr Arbeitskreis beschränkt ist, darf man von ihrer Seite kaum eine Methode zur Förderung der Zweisprachigkeit in der Volkserziehung erwarten, denn es wird immer nur ein kleiner Prozentsatz der Schüler in den Schülerheimen untergebracht werden können. Es ist versucht worden, eine ähnliche Gelegenheit für die Schüler außerhalb der Schülerheime zu schaffen durch fremdsprachige Schülervereine. Aber auch diese Vereine können für den Spracherwerb nur dann Bedeutung haben, wenn die Begeisterung des Lehrers das Interesse der Schüler erregt; aus eigenem Antriebe interessieren die Schüler sich nicht für Vereine, die hauptsächlich die Sprachkenntnis fördern wollen, weil solche Vereine für den Schüler etwas Unjugendliches an sich haben.

---

[137] E. Liefmann: Pädagogische und medizinische Gedanken über die körperliche Strafe in der Schule. Zeitschrift für päd. Psych. Juli/Aug. 1927, No. 7/8, S. 337.

IV. Die Fremdsprache als Unterrichtssprache.

Für die Verwendung der Fremdsprache als Unterrichtssprache müßten zwei Voraussetzungen gegeben sein: 1. Der Schüler müßte in der Fremdsprache genau so gut denken können wie in der Muttersprache, 2. die fremdsprachliche Kenntnis müßte so große Bedeutung haben, daß die Fremdsprache berechtigt wäre, eine zentrale Stellung in den Lehrplänen einzunehmen.

Daß letztere Voraussetzung nicht gegeben ist, geht schon aus den vorausgegangenen Erörterungen (oben S. 25 ff.) hervor. Jedes Fach verlangt eigene Denkweise, jedes Fach hat seine eigene Terminologie und verlangt eigene Ausdrucksweise. Wenn nun die Fremdsprache als Unterrichtssprache in den verschiedenen Fächern der höheren Schulen verwendet würde, so würden die Schüler in erster Linie die Fachterminologie der Fremdsprache lernen; damit wäre aber der Umgangssprache nicht gedient. Die Fremdsprache hätte also nur wenig Vorteil aus dem Umstand, daß sie als Unterrichtssprache verwendet wird. Die Muttersprache käme andererseits dadurch nicht zur vollen Entwicklung, weil ihr die Fachterminologie und die fachlichen Ausdrucksweisen fehlen würden. Die Verwendung der Fremdsprache als Unterrichtssprache hätte demnach nur die Wirkung, daß die Schüler zwei Sprachen halb und keine ganz lernen würden. Die zweite Voraussetzung, daß die Kenntnis der Fremdsprache von so großer Bedeutung wäre, daß sie eine zentrale Stellung in dem Unterricht einnehmen müßte, ist also grundsätzlich abzulehnen; — sie stellt die Fremdsprache an die Stelle der Muttersprache und zwar zum Nachteil der Sprachentwicklung des Schülers.

Die erste Voraussetzung, daß die Schüler in einer Fremdsprache genau so gut denken können wie in der Muttersprache, kann gegeben sein, dann nämlich, wenn die Schüler die beiden Sprachen mit gleicher Leichtigkeit handhaben. Die Bedingung für die Gültigkeit dieser Voraussetzung ist gerade das, was man durch sie erzeugen will, nämlich einen gleichen Kenntnisgrad zweier Sprachen. Weiter geht aus den vorigen Betrachtungen hervor, daß die Methode zur Förderung der Zweisprachigkeit, nämlich freie Sprechübungen, die unter den angegebenen Bedingungen pädagogisch richtig ist, einen so hohen Grad der Beherrschung der Fremdsprache nicht erreichen kann, wie verlangt werden müßte. — Die Mädchen im zweisprachigen Schülerheim haben zwar eine Überlegenheit in der fremdsprachlichen Kenntnis gegenüber den andern Schülern, aber sie sind im 10. Schuljahre in der zweiten Sprache noch erheblich schwächer als in der Muttersprache.

Die Frage, ob die Schüler tatsächlich in ihrem Denken gehemmt werden, wenn eine Fremdsprache als Unterrichtssprache verwendet wird, ist von Schmidt[138] untersucht worden. Er hat in Süd-

[138] C. H. Schmidt: The Language Medium Question, Pretoria 1926, S. 30—34.

Afrika bei 9 Universitätsstudenten, die ihr ganzes Studium mit Englisch als Unterrichtssprache gemacht hatten, eine Untersuchung nach „Stärke und Verschiedenheit der Assoziationen auf Wortreize" angestellt. Zum Vergleich zwischen den verschiedenen Versuchspersonen maß er die Reaktionszeit auf die Wortreize. Von den 9 Studenten waren 8 afrikanischsprechend und einer englischsprechend. Es ergab sich aus diesen Untersuchungen, daß der englischsprechende Student in Englisch eine erheblich bessere Reaktionszeit aufzeigte als die andern 8 in ihrer Muttersprache. Die afrikanischsprechenden Studenten hatten im allgemeinen die gleichen Reaktionszeiten in Mutter- und Fremdsprache untereinander. Diese waren allerdings erheblich schlechter als die Reaktionszeit des englischsprechenden Studenten in seiner Muttersprache. Schmidt faßt die Ergebnisse des Versuchs folgendermaßen zusammen: "It is evident from the experiment — that we think more quickly and easily in the mother tongue even though much time and effort was spent on mastering the other — Hence thought, which is so largely dependent on language will be adversely affected and the child's intellectual development will proceed more slowly."

Einen zweiten Versuch machte Schmidt in Wales über die Ermüdung des Schülers beim Schreiben eines Aufsatzes in der Muttersprache und die Ermüdung beim Schreiben eines Aufsatzes in der zweiten Sprache. Trotz der Unzulänglichkeit seines Versuches schließt er folgendermaßen: "They (the experiments) seen to point in the direction that those (children) who wrote in the home — language would be less fatigued[139]."

Es ist also diesen Untersuchungen nach klar, daß die Voraussetzungen, welche die Fremdsprache in den höheren Schulen als Unterrichtssprache pädagogisch rechtfertigen würde, falsch ist. Der für den Schüler entstehende Nachteil ist zweifacher Art; er wird gehemmt in seiner Fachkenntnis und bleibt in der muttersprachlichen Entwicklung zurück; es bleibt dadurch in seiner ganzen Entwicklung eine Lücke. Sein Gewinn in der Fremdsprache beschränkt sich zum größten Teil auf Fachausdrücke der betreffenden Fächer.

V. Kinderaustausch.

Kinderaustausch liegt vor, wenn Kinder einer Sprachgemeinschaft Erziehung und Unterricht in der Schule einer andern Sprachgemeinschaft empfangen. Diese Methode ist in fast allen Nationalitätenstaaten bis ins 20. Jahrhundert durchgeführt worden. Es war auch üblich, Kinder eines Nationalstaates in die Schule eines andern Staates fremder Nationalität zu schicken, um die Fremdsprache im Auslande gründlich lernen zu lassen.

[139] C. H. Schmidt: a. a. O. S. 45.

Diese Methode zur Förderung der fremden Sprache widerspricht in gleicher Weise, ja in noch stärkerem Maße wie die Verwendung der Fremdsprache als Unterrichtssprache, den psychologischen Forderungen, die im vorigen Abschnitt dargelegt wurden. Kinderaustausch muß also aus gleichen Gründen abgelehnt werden wie die Fremdsprache als Unterrichtssprache.

Zur weiteren Untersuchung dieser Frage standen mir Aufsätze von vier Schülern des neunten und von vier Schülern des zehnten Schuljahres zur Verfügung. Sie waren sämtlich mindestens zwei Jahre lang Austauschkinder gewesen. Ich habe ihre Leistungen in derselben Weise ausgewertet wie die oben tabellarisch verwerteten. Zum Vergleich zwischen A-Schülern (die die Fremdsprache nur als Fach lernen), B-Schülern, (in den zweisprachigen Schülerheimen) und C-Austauschkindern, diene untenstehende Tafel.

	jetzt im 9. Schuljahre							jetzt im 10. Schuljahre						
	Muttersprache				Fremdspr.			Muttersprache				Fremdspr.		
Gruppe	Zahl der Kinder	Fehlerzahl	Wörterzahl	% Fehler	Fehlerzahl	Wörterzahl	% Fehler	Zahl der Kinder	Fehlerzahl	Wörterzahl	% Fehler	Fehlerzahl	Wörterzahl	% Fehler
A. außerh. Schülerh.	11	29	3212	0,9	80	2714	2,9	11	24	2480	1,0	65	2322	2,8
B. innerh. Schülerh.	7	15	2005	0,8	37	2027	1,8	9	24	2009	1,2	40	1922	1,6
C. Austauschkinder	4	18	1014	1,8	20	979	2,2	4	14	871	1,6	17	930	1,1

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, daß die Austauschkinder in der zweiten Sprache ungefähr ebensoviel leisten wie die Schüler in den zweisprachigen Schülerheimen. Sie sind aber besser in der zweiten Sprache als die Schüler, die die zweite Sprache nur als Schulfach lernen und die Sprache sonst weder innerhalb noch außerhalb der Schule gebrauchen. In der Muttersprache fallen sie dagegen gegenüber den beiden anderen Gruppen stark ab. Ihre Kenntnis der Fremdsprache und der Muttersprache steht, soweit es Reinheit und Korrektheit der Sprache angeht, fast auf gleicher Stufe.

Aus diesen Gründen müssen wir Kinderaustausch als Methode zur Förderung der Zweisprachigkeit in der Volkserziehung ablehnen. Einzelne Glieder einer Nation bedürfen einer Kenntnis der zweiten Sprache, die nahezu die Kenntnis erreicht, die sie von ihrer Muttersprache haben. Dies Ideal darf aber nicht ein Ideal der Volkserziehung sein. Es ist nicht verhängnisvoll, wenn einzelne Glieder eines Volkes 1% oder 2% weniger in der Muttersprache leisten, als unter günstigen Umständen möglich ist, aber es ist zweifelsohne eine Hemmung oder gar ein Abbau der

nationalen Kultur, wenn die Sprachleistungen einer ganzen Nation um 1% oder 2% herabgedrückt werden.

VI. Minderheits- oder Parallelschulen.

Unter Minderheitsschulen werden die Schulen der Nationalitätenstaaten verstanden, die ausschließlich die Sprache der nationalen Minderheit als Unterrichtssprache haben, im Gegensatz zu den Schulen, welche die Staatssprache als ausschließliche Unterrichtssprache haben. In den Nationalitätenstaaten, die zwei oder mehrere Staatssprachen haben und in denen die verschiedenen Nationen ungefähr einen gleichen Prozentsatz der Staatsbürger ausmachen, kann von Minderheitsschulen freilich nicht die Rede sein; dort spricht man von Parallelschulen.

Das Selbstbestimmungsrecht der Nationen fordert, daß die Jugend jeder Nation in der nationalen Kultur und nationalen Sprache unterrichtet wird. Diese Forderung hat ein neues schulorganisatiorisches Problem in den Nationalitätenstaaten aufgeworfen, für das es zwei Lösungen gibt. Es können entweder Parallelschulen eingeführt werden derart, daß zwei Klassen desselben Schuljahres nach Spracheinheiten getrennt werden. Letztere Schulen sind im weitesten Sinne des Wortes zweisprachig, besser würde man von parallelklassigen Schulen sprechen, weil erstere Parallel- bezw. Minderheitsschulen heißen.

Die parallelklassigen Schulen können zwei besondere Vorzüge gegenüber den Minderheitsschulen haben. Sie können besser gestellt sein 1. bezüglich der finanziellen Unterstützung der Schulen und 2. bezüglich der Förderung der zweiten Sprache.

Es ist natürlich kostspieliger, zwei kleinere Schulen zu gründen und zu unterhalten, als eine größere Schule. In vielen Fällen ist eine große Ersparnis in den Nationalitätenstaaten durch die Gründung von parallelklassigen Schulen möglich. Nur eine zweifellose Überlegenheit kann also die Gründung von Parallelschulen rechtfertigen.

Der zweite Vorzug der parallelklassigen Schulen ist ihr natürliches zweisprachiges Milieu. Die Kinder haben die Gelegenheit, untereinander auf natürliche Weise ohne die Leitung des Lehrers freie Sprechübungen zu treiben, weil ein Teil der Schüler die eine und der andere Teil die andere Sprache gut beherrscht. Diese Schulen erreichen auf natürliche Weise, was die Parallelschulen künstlich durch zweisprachige Schülerheime, Fremdsprache als Unterrichtssprache usw. zu erreichen suchen. Es besteht aber die Gefahr, daß Sprachmischungen sich einstellen, und diese Gefahr dürfte kaum gänzlich beseitigt werden können, wenn zwei Sprachen auf so natürliche Weise in Berührung kommen. Immerhin ist aber das Bestehen dieser Gefahr nicht allein ein ausschlaggebender Grund für die Errichtung von Parallelschulen.

Oben (S. 1—2) ist dargelegt worden, daß die Aufgabe der Volkserziehung darin besteht, daß die Jugend der Nation in der nationalen Kultur mittels der nationalen Sprache ausgebildet wird, damit die Individuen zur Aktivität im Interesse des Staates und des Volkes angeregt werden. Diese Aktivität wird auch bezeichnet als Volksgesinnung. Einer der wichtigsten Faktoren zur Anregung der Volkserziehung ist die herrschende geistige Atmosphäre in der Schule. Diese Atmosphäre wird nicht nur in den Unterrichtsstunden erzeugt, sondern durch Lehrer, Schüler und Rektor in ihren gesamten Tätigkeiten geschaffen.

Wenn nun zwei einander fremde Kulturen in der Schule Platz haben sollen, dann müssen sie entweder beide ihre Ansprüche auf die Hälfte reduzieren, oder eine Kultur wird der maßgebende, beherrschende Faktor in der Atmosphäre der Schule auf Kosten der Kultur der Minderheitsnation. Hierdurch würde das Selbstbestimmungsrecht der Nationen verneint. Parallelklassige Schulen werden also, trotz der finanziellen und in manchen Fällen fremdsprachlichen Vorteile, unter dem Gesichtspunkt des Selbstbestimmungsrechtes der Nationen solange in den Nationalitätenstaaten eine Unmöglichkeit bleiben, als sich die zwei oder mehreren Kulturen, die sich im Staate befinden, durch Bodeneinfluß, ökonomische und sonstige Interessen nicht einander soweit genähert haben, daß eine Schulatmosphäre nach den Anforderungen der einen Kultur zu gleicher Zeit den Anforderungen aller Kulturen im Staate entspricht. Es ist ein Fehler, zu glauben, die Schule könne eine gegenseitige Annäherung der verschiedenen Kulturen zustande bringen. Beweise hiefür haben alle Nationalitätenstaaten im 19. Jahrhundert geliefert. Solange keine Minderheitsschulen anerkannt wurden, solange wurde das Nationalitäten- und Sprachenproblem nur verwickelter. Eine Ausnahme unter den Nationalitätenstaaten ist die Schweiz, in der Parallelschulen schon seit der Mitte des 19. Jahrhunderts bestehen. Auffallend ist, daß in der Schweiz kein Nationalitäten- und kein Sprachenproblem in dem Sinne besteht, wie es uns in andern Nationalitätenstaaten wie Belgien, Polen, Tschechoslowakei, Süd-Afrika, Kanada, Irland usw. begegnet.

Hieraus ergeben sich bezüglich der Methoden zur Förderung der Zweisprachigkeit zwei Folgerungen:

1. Von den erwähnten Methoden zeigen sich nur fremdsprachige Sprechübungen in zweisprachigen Schülerheimen und in fremdsprachigen Schülervereinen für die Beförderung der Zweisprachigkeit geeignet. Die Sprechübungen haben nur dann Wert, wenn sie unter Leitung der Lehrer geschehen; frühzeitige, freie Sprechübungen ohne Leitung sind wertlos und für den Spracherwerb schädlich. Die Erlernung der Fremdsprache vor dem 8. Lebensjahr ist in der Volkserziehung aus pädagogischen und psychologischen Rücksichten abzulehnen.

2. Ein Grad der Beherrschung der Fremdsprache, der den Leistungen der Muttersprache gleichkommt, ist für Schüler der höheren Schulen nicht erreichbar. Wir verstehen also unter Zweisprachigkeit in den höheren Volkserziehungsanstalten den Zustand, daß der Schüler die zweite Sprache gegen Ende des schulpflichtigen Alters, d. h. mit dem vollendeten 15. Lebensjahr, mit Leichtigkeit liest und schreibt, aber doch so, daß man beim Sprechen in der zweiten Sprache sofort merkt, daß er eine Fremdsprache handhabt, obschon er grammatikalisch richtig spricht. Damit ist der Zugang zu der fremden Kultur für die Schüler geöffnet und eine Grundlage für die Sprachkenntnis gelegt, die, wenn das praktische Leben es fordert, in kurzer Zeit und mit geringer Anstrengung weiter ausgebaut werden kann.

Kapitel IV

S c h l u ß

Aus den vorigen Betrachtungen ist festzustellen, daß die Anerkennung des Selbstbestimmungsrechtes der Nationen eine der größten Fortschritte unseres Zeitalters auf dem Wege zur Lösung des Nationalitäten- und Sprachenproblems ist. Aber zugleich fällt die Kluft zwischen Idee und Verwirklichung, zwischen Theorie und Praxis auf. Obschon fast alle Staaten dem Nationalitätenprinzip huldigen, steht das Problem des zweisprachigen Unterrichts noch überall im Brennpunkt der pädagogischen Erörterungen dieses Zeitalters. Die Ursachen für die noch herrschende Unzufriedenheit über den zweisprachigen Unterricht sind in der Unzulänglichkeit der Sprachunterrichtsbestimmungen, die unter dem Gesichtspunkt des Nationalitätenprinzips, erlassen wurden, in dem Mißverhältnis zwischen Politik und Pädagogik und nicht zuletzt in der mangelhaften praktischen Anwendung der bestehenden Bestimmungen über zweisprachige Volkserziehung zu suchen.

Die Bestimmungen über zweisprachigen Unterricht berühren in fast allen Nationalitätenstaaten nur die Volksschule. Bis zum 12. Lebensjahre soll das Kind seine Muttersprache als Unterrichtssprache haben. Nach den obigen Ausführungen soll der Anfang mit der zweiten Sprache nicht eher als im 8. Lebensjahre gemacht werden. Wenn nun keine Maßnahmen für muttersprachlichen Unterricht in den höheren Schulen getroffen werden, — was unter den jetzigen Bestimmungen über zweisprachige Volkserziehung in manchen Nationalitätenstaaten sehr gut möglich wäre, dann muß die Jugend der Minderheitsnation etwa vom 13. Lebens-

jahr ab die zweite Sprache als Unterrichtssprache annehmen. Dieser Umstand hemmt die intellektuelle Entwicklung des Schülers in einer Weise, die sich weit über das Jugendalter hinaus noch bemerkbar macht. Das Kind kann unmöglich in vier Jahren eine Fremdsprache so gut beherrschen lernen, daß es ohne Schaden seine Muttersprache im Unterricht an die zweite Stelle und die Fremdsprache an die erste Stelle setzen kann.

Ferner ist festgestellt, daß die geistige Entwicklung durchaus noch nicht mit dem 12. Lebensjahr abgeschlossen ist. Im Gegenteil, es vollzieht sich in der Zeit vom 12.—21. Lebensjahr beim Schüler eine Loslösung vom naiven Naturleben, eine Sehnsucht nach Einheit in der suchenden Seele, ein nationaler Stolz beim Nachleben der Heldentaten der Vergangenheit, eine Auseinandersetzung mit der Umwelt, ein Wunsch zur Stellungnahme in der Gemeinschaft, eine Entwicklung der Individualität. Was bedeutet denn eine zweisprachige Volkserziehung, die das K i n d in seiner Muttersprache unterrichtet, aber dem J u g e n d l i c h e n eine Fremdsprache als Unterrichtssprache aufzwingt und die Muttersprache an zweite Stelle setzt. Die Antwort auf diese Frage kann einzig und allein die sein; daß solche zweisprachige Volkserziehung nichts weniger bedeutet, als eine Verstärkung des Zwiespaltes, der im Leben des Jugendlichen nach dem 12. Lebensjahr schon von Natur aus eintritt, nichts anderes als ein Vertiefen einer Kluft mit der drohenden Gefahr, daß der Jugendliche sein eigenes Ich nicht wiederfindet. Aus diesem Grunde können wir kaum stark genug betonen, daß in den Bestimmungen über zweisprachige Volkserziehung die Muttersprache als Unterrichtssprache für die höheren Schulen ebensoviel Berücksichtigung finden muß, wie in den Volksschulen; nur auf diese Weise kann das Nationalitätenprinzip die gewünschte Zufriedenheit in den Nationalitätenstaaten schaffen.

In der Tschechoslowakei, in Polen, in Süd-Afrika und verschiedenen anderen Nationalitätenstaaten kam es öfters vor, daß Eltern und staatliche Behörden über die Wahl der ersten Sprache des Schülers nicht einig waren. In der Tschechoslowakei wurden mitten im Schuljahre Kinder mit tschechischen Namen oder aus gemischter Ehe ohne Befragen der Eltern durch die politischen Behörden aus deutschen Schulen ausgeschult. Es liegt, wie schon mehrfach gesagt, vom pädagogischen Standpunkt aus gesehen, im Interesse der nationalen Aktivität, daß die Kinder die nationale Sprache als Unterrichtssprache haben. Wenn nun die Eltern verlangen, ihre Kinder in einer Schule erziehen zu lassen, die nach der Meinung der staatlichen Behörden nicht der Haussprache des Kindes entspricht, so ist es fraglich, inwieweit der Staat berechtigt ist, das Nationalitätenprinzip zur Geltung zu bringen, d. h. die Eltern zu zwingen, ihre Kinder in eine andere Schule zu schicken. — Die Fälle, in denen der Staat das Nationalitätenprinzip nicht anerkennt, blieben hier natürlich außer Betracht,

denn da liegt kein pädagogisches Problem vor, sondern staatliche Tyrannei.

Um dies Problem behandeln zu können, müssen wir auf die Betrachtung über Staat, Volk und Nation zurückgreifen. Der Staat ist eine politische, vom Volkswillen abhängige Organisation. Der Volkswille findet seinen Ausdruck in der harmonischen Aktivität der Nation oder der Nationen im Staate. Der Staat hat nur dann das Recht, die Handlungen der Individuen zwangsweise zu regulieren oder einzuschränken, wenn die Handlungen des Individiums die Aktivität der Nation und damit den Volkswillen beeinträchtigen. Dies Prinzip verleiht dem Staate das Recht, im Schulgesetze Schulzwang zu verordnen. Denn es ist eine pädagogische Wahrheit, daß Unbildung die nationale Aktivität lähmt. Durch sein Eingreifen fördert der Staat die nationale Aktivität; er setzt seine Macht ein zur Ausführung einer allgemein anerkannten Wahrheit. Es fragt sich nun, ob dasselbe auch für die Wahl der Unterrichtssprache der Kinder gilt.

Es ist schon öfters betont worden, daß jemand eine Sprache möglicherweise nach der äußeren Sprachform gut beherrscht, ohne die innere Sprachform zu kennen. Wer von der Haussprache nur die äußere Sprachform beherrscht, und der inneren Sprachform nach in einer anderen Nation wurzelt, steht in einem Übergangsstadium. Äußerlich haben Menschen dieser Art noch die Form der ersten Nation, innerlich aber haben sie den Begriffsvorrat, die Vorstellungsweise und den Gefühlston der Wortvorstellungen der andern Nation. In diesen Fällen hat der Staat die Wahl: Er kann entweder die äußere oder die innere Sprachform als Maßstab für die Wahl der Unterrichtssprache feststellen. Es liegt auf der Hand, daß man nur das als Maßstab gelten zu lassen hat, was am stärksten in den Kindern entwickelt ist. Bei gebildeten Eltern wird die für die Kinder gewählte Unterrichtssprache durchgehend mit der Sprachform übereinstimmen, die bei ihnen am stärksten entwickelt ist. Es ist daher die Pflicht des Staates, die Wahl solcher Eltern anzuerkennen. Hiermit ist das Problem aber nicht gelöst. Es ist eine allgemeine Erscheinung, daß Eltern ihre Kinder in der Schule das wollen lernen lassen, was sie selber in ihrem Leben als ein Bedürfnis empfunden haben. So kommt es dann vor, daß Eltern, die nach innerer und äußerer Sprachform mit der einer Nation verwachsen sind, verlangen, daß ihre Kinder die Sprache der andern Nation gründlicher beherrschen lernen. Sie sind der Ansicht, die Muttersprache „käme von selbst", in der Schule müsse man deshalb die Fremdsprache lernen. In diesen Fällen würde die von den Eltern getroffene Wahl die nationale Aktivität lähmen und den Volkswillen benachteiligen.

Wenn nun die staatlichen Behörden imstande wären, diese zwei geschilderten Elterntypen voneinander zu unterscheiden, dann wäre das Problem sehr einfach gelöst: der Staat müßte im ersten Fall freie Wahl für die Unterrichtssprache zulassen, und im zweiten

unter Zwang die Muttersprache als Unterrichtssprache fordern. Aber die Unterscheidung zwischen den zwei Typen ist nicht so leicht. Das einzige, was der Staat hier tun könnte, wäre meines Erachtens, eine befähigte Person, z. B. den Schulinspektor, sich mit solchen Eltern unterhalten zu lassen, und ihnen deutlich zu erklären, daß es ein großer Schaden für das Kind ist, wenn es, sich innerlich mit der fremden Nation nicht eins fühlend, in einer Schule, die die Sprache der fremden Nation als Unterrichtssprache hat, erzogen wird, daß diese Erziehung die Gefahr in sich einschließt, das Kind seiner traditionellen Stellung in der Welt zu entrücken und es an eine Stelle zu versetzen, wo es wahrscheinlich nicht wurzeln kann. Wenn die Eltern verstanden haben, daß es sich in der Erziehung nicht nur um praktische Fertigkeiten handelt, sondern um geistige Ausbildung, müßten sie eine Erklärung abgeben, daß sie die Absicht haben, ihre Kinder mit der Nation, deren Sprache in der Schule als Unterrichtssprache gilt, verwachsen zu lassen. Die Zahl der Kinder, die nach dieser Aufklärung noch in fremde Schulen gelangen würden, würde meines Erachtens so gering sein, daß sie keine wesentliche Beeinflussung der nationalen Aktivität bedeuten würde.

Hierdurch würde der Staat nicht in die Freiheit des Individuums eingreifen; der Staat befindet sich dann nicht so sehr in der Rolle einer pädagogischen Körperschaft; die Gefahr, daß der Staat sich durch seine Schulgesetzgebung pädagogisieren läßt, ist überwunden; — wir müssen wieder betonen, daß die Pädagogisierung des Staates kein Heil bringt, denn sie bedeutet, wie Th. Litt[140] ausführt, nichts weniger als die Politisierung der Pädagogik.

Die letzte der Fragen, die wir im Eingang des Schlußwortes hervorgehoben haben, bezieht sich auf die praktische Anwendung der Bestimmungen über zweisprachige Volkserziehung. Es wird heutzutage allgemein anerkannt, daß die Jugend neben der Muttersprache auch eine zweite moderne Sprache in der Schule lernen soll. Es ist aber nichts Außergewöhnliches, wenn man bezüglich des Sprachunterrichts nur den praktischen Wert der Fremdsprache betont. Wird der formalbildende Wert der Fremdsprache berührt, so wird ihm eine gänzlich untergeordnete Bedeutung zugesprochen. In den vorigen Kapiteln ist dargelegt worden, daß der praktische Wert der zweiten Sprache keineswegs zu unterschätzen ist, ferner, daß daneben der formalbildende Wert nicht verkannt werden darf. Aber die ausschlaggebende Bedeutung der Zweisprachigkeit liegt nicht in ihrem praktischen oder formalbildenden, sondern in ihrem kulturellen Werte. Die Bedeutung der zweisprachigen Volkserziehung liegt nicht in erster Linie darin, daß Glieder der einen Nation mit Gliedern einer andern Nation sprechen können — diese Sprechfertigkeit kann auf Wegen, die viel kürzer und leichter sind als schulmäßiger Unterricht, erreicht werden; — die Bedeutung der zweisprachigen Volkserziehung liegt vor allem darin,

[140] Th. Litt: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik, Leipzig 1926.

daß die verschiedenen Nationen einander verstehen lernen. Der Sprachunterricht soll sich also nicht nur mit dem Übermitteln der äußeren Sprachformen begnügen, er soll den Zöglingen in Mutter- sowie in Fremdsprache auch die inneren Sprachformen verständlich machen. In Wortkunde, Beziehungslehre, Satzlehre, Literaturbehandlung, im mündlichen und schriftlichen Sprachausdruck muß die nationale Eigenart, so wie sie sich in der Sprache verkörpert, dargestellt werden. Die Möglichkeit eines solchen Unterrichts ist im vorigen Kapitel behandelt; die Notwendigkeit eines solchen Unterrichts kann man nicht stark genug betonen. Volkskunde oder Kulturkunde ist das Ziel alles Sprachunterrichts; — nicht ein stundenlanges Reden über Kulturkunde, sondern ein Einleben in den Geist der betreffenden Nation ist das Ziel. Es ist kein Nachteil, wenn das Wort Volkskunde oder Kulturkunde im Wortschatz des Zöglings fehlt, nicht aber darf der Geist der Volkskunde im Sprachunterricht fehlen. Wenn dies Ziel im Sprachunterricht nicht erstrebt wird, muß man sich nicht wundern, wenn Glieder der Mehrheitsnation in den Nationalitätenstaaten behaupten, die zweite Landessprache überhaupt nicht zu brauchen, sie aber nur aus Höflichkeit zu lernen; — es ist kein Wunder, denn sie haben unter diesen Umständen recht. Wenn die Volkskunde im Sprachunterricht nicht zur Geltung kommt, dann ist es besser, in allen Staaten Esperanto als zweite Sprache der Volkserziehung einzuführen, statt eine moderne Fremdsprache. Denn für praktische Zwecke eignet sich Esperanto genau so gut, wenn nicht besser, als irgend eine moderne Sprache; zugleich verschafft es auch eine formale Bildung, die gegenüber dem Studium einer Sprache mit wenig Biegungen (beispielsweise Englisch) kaum zurückzustehen braucht. Außerdem hat Esperanto noch den Vorteil der Einfachheit, der leichtern Erlernbarkeit und — bei allgemeiner Einführung in den verschiedensten Staaten — den Vorteil größter Verbreitung.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Muttersprache auch in den höheren Schulen durchgehend als Unterrichtssprache eingeführt werden soll; daß die Eltern, die die Absicht haben, ihre Kinder in fremde Schulen schicken, über die möglichen Fehler, die sie damit machen, aufgeklärt werden sollen; daß die Entscheidung der Eltern nach dieser Aufklärung als ihrem Willen entsprechend angenommen werden soll, daß bei jedem Sprachunterricht Volkskunde im Vordergrund stehen soll. Wenn der Sprachunterricht nach diesen Richtlinien betrieben wird, ist zweisprachige Volkserziehung kein Nachteil für die geistige und sprachliche Entwicklung der Jugend, im Gegenteil, sie fördert die Entwicklung. Es ist daher möglich, die Sprachleistungen der Schüler in den Nationalitätenstaaten auf die gleiche Höhe zu bringen wie in den Nationalstaaten, wenn nur die unerwünschten Einflüsse, deren Beseitigung möglich ist, auch tatsächlich in der zweisprachigen Volkserziehung beseitigt werden.

Beilage zu Kapitel III: Aufsatzproben

Hier werden einige Proben aus den Aufsätzen, die in Kapitel III verwertet wurden, zitiert. Die Antworten auf den Fragebogen werden am Anfang jeden Aufsatzpaares angegeben. Es wird nur etwa je die Hälfte des Aufsatzes zitiert. Im allgemeinen müssen die Aufsätze als unterhalb der Durchschnittslinie liegend angesehen werden. Die Absicht ist, solche Aufsätze vorzulegen, die typische Fehler enthalten. Damit die Abweichung vom Durchschnittsaufsatz erkennbar ist, wird bei jeder Probe die Wörter- und Fehlerzahl des ganzen Aufsatzes angegeben.

Die ersten zwei Aufsatzpaare stammen von Schülern, die im 9. Lebensjahr mit der zweiten Sprache begonnen haben. Die beiden Schüler sind ihrem Alter nach zu rechnen, wahrscheinlich spät in die Schule gekommen. In diesem Falle ist unmöglich zu sagen, wie weit die Aufsätze von der Durchschnittsleistung der Schüler, die im 9. Lebensjahr mit der zweiten Sprache begonnen haben, abweichen. Von der I. Aufsatzart waren fünf Aufsatzpaare vorhanden, von denen das zitierte ungefähr mittleren Wert hat; von der II. Aufsatzart war das zitierte Aufsatzpaar das einzige, das mir zur Verfügung stand. Die Fehler, die bei der Verwertung der Aufsätze in Betracht kamen, sind hier durchschossen gedruckt; bei den Fehlern, bei denen ein Wort eingefügt werden muß, wird das zu ergänzende Wort in Klammern gesetzt.

I.

(Alter des Schülers: 15. Lebensjahr; Muttersprache: Afrikanisch; mit der zweiten Sprache im 9. Lebensjahr begonnen; außerhalb der Schule wird die zweite Sprache wenig gesprochen; steht jetzt im 8. Schuljahre.)

a) Ou Jakob, my ou Skooldonkie.

Soe, maar ek is warm n a d i e e n d w a t e k m o e s h a r d l o o p met die kinders, wat van die skool af kom! Reken ek het vandag 'n hoed vol mielies van my basie gekry! Wag ek beter gou eet, anders kom Kroon weer proe tot alles gedaan is; soos sy ou gewoonte is.

Middag Langoor! Hoe lyk jy dan vandag so moeg? Jy het mos nie ver gehardloop nie! sê Kroon ewe trots. Middag Kroon, jy kan maklik praat, omdat jy nie so mishandel word nie, sê ek ongeduldig en vererg, maar begin dadelik weer aan my mielies te eet.

(Wörterzahl des ganzen Aufsatzes: 237; Fehlerzahl: 2. Der Aufsatz lehnt sich inhaltlich an ein Lesestück, das etwa im 5. Schuljahre gelesen wurde, an; die Wiedergabe ist aber eigene Arbeit.)

b) Town or country.

J p r e f e r r e d to live in the country, becanse there you are always able to get fresh vegetables and fruit from jour own little garden and (b e s i d e s) you always have fresh air. The fields, rivers and hills are beautiful, and one can amuse h i m with the beautifil flowers, ferns, the singing birds, the humming and the coloured butterflies instead of going to the bioscopes.

It is much m o r e h e a l t h i e r in country; one m a y take more exercise in walking and swimming than in town.

(Wörterzahl des ganzen Aufsatzes: 245; Fehlerzahl: 12.)

II.

(Alter des Schülers: 16. Lebensjahr; Muttersprache: Afrikanisch; im 9. Lebensjahr mit der zweiten Sprache begonnen; die zweite Sprache wird selten außerhalb der Schule gesprochen; steht jetzt im 9. Schuljahre.)

a) Ou Jakob, my ou Skooldonkie.

Ou Jakob, die ou esel waarmee ek altyd skool toe gery het. was baie lui. Maar al was hy so lui tog het ek en hy baie goed oor die weg gekom. Hy het my baie sonde aangedoen as ek die dag haastig is om by die skool te kom. Ek het naderhand sy luiheid ingesien en het hom baie dae maar laat loop soos hy wil; maar ek kan vir jou sê, dit het maar baie stadig oor die weg gegaan, as die sambok nie nou en dan op sy rug f l u i t nie.

Baie middae het ek hom maar laat l o o p, want hy het my naderhand so moeg van sy ou gestap gemaak. Maar toe ou Jakob eers die paadjie ken h u i s t o e, toe was ek bly om die middag na skool op sy rug te spring en huistoe te jaag.

(Wörterzahl des ganzen Aufsatzes: 312; Fehlerzahl: 5.)

b) Town or country.

I think it is better for a farmer's boy to live in the country. I myself would like to tive in the country, because I love animals. In town you never see and work with cattle and horses l i k e you do on the farm.

If you live in the country you, are always free o f t h e e r i d i n g of motorcars and all other things which trouble you every day in town, because on a farm you hardly see them. If a boy is staying his whole life in town, i f he g e t out on a farm to work, he cannot work as much as the boy who has stayed his whole life on the farm. T h e p e o p l e who can work can always earn their living, because they do not care o f hard

work. The one who has always worked with books only, will never be able to earn his own living with his hands.
(Wörterzahl des ganzen Aufsatzes: 302; Fehlerzahl: 15.)

III.

(Alter des Schülers: 15. Lebensjahr; Muttersprache: Afrikanisch; die beiden Sprachen wurden von klein auf gelernt; beide Sprachen werden täglich außerhalb der Schule benutzt; steht jetzt im 9. Schuljahre.)

a) Ou Jakob, my ou Skooldonkie.

Hy was maar nog baie jonk toe my pa hom vir my vir'n paar sielings op die mark gekoop het. Vandag is hy al oud en afgeloop, en as ek hom so bekyk as hy daar by die mielieland of onder die ou doringboom by die spruitjie lê, dan dink ek weer aan my skooldoe; dae wat 'n mens nooit kan herroepnie. Ons moes eers ou Jakob mak maak om (hom) in die ou karretjie, wat van ploegwiele gemaak was, te (kan) span. In die begin was hy maar ongehoorsaam en steeks, maar later het hy ons maar min moeite gegee, en ons elke môre gereeld vir 8 jaar skool toe en terug gebring.
(Wörterzahl des ganzen Aufsatzes: 386; Fehlerzahl: 10.

b) Town or Country.

I prefer to live in a town than in **a** country, because in town you see more of life, while in **a** country everything is quiet and you see nothing of your fellowmen. If you are in a twon and any one gets sick, a doctor is quite near onough and so there is very little danger. In a town you are also near a good school, while on the farm the schools are overcrowded. In a town you are also near everything you would want — the shops, bioscopes and bazaars, The houses in most of the towns in South Africa are built a little away from each other, and each has its own yard which is usually quite big.
(Wörterzahl des Aufsatzes: 120; Fehlerzahl: 4.)

IV.

(Alter des Schülers: 15. Lebensjahr; Muttersprache: Afrikanisch; mit der zweiten Sprache im 8. Lebensjahr begonnen; die zweite Sprache wird wenig außerhalb der Schule gesprochen; steht jetzt im 9. Schuljahre.)

a) Ou Jakob, my ou Skooldonkie.

So aan die een kant van ous huis sien'n mens 'n ou lelike swart donkie staan; dit lyk of hy al baie oud is. Sy ou lang slap ore hang byna oor sy oe, wat ook maar dooierig en slaperig is. Ou Jakob is al baie oud. Op sy volgende verjaarsdag sal hy 18 jaar oud wees. Hy het omtrent ons hele familie al skool toe gedra. Eerste het hy vir my en my broertjie gedra, wat nou

al 16 jaar oud is. Hy is vreeslik lui; ons het hom altyd gedryf met 'n doringdraad, wat aan 'n stokkie vas is; dit is wel baie wreed, maar dit was al manier waarop ons hom ooit kon wegkry.
(Wörterzahl des Aufsatzes: 202; Fehlerzahl: 3.)

b) Town and country.

There is a great difference between town and country life. If one lifes on a farm, it is very difficult if you have children and they have to go to school, because the farm schools are usually very bad and so you have to send your children away, while, if you live in a town, they can always be with you and have a good school at the same time.

But I think it is much more healthy on a farm than in a large city, because one has the wide open veldt and the pure fresh air, while in a town the air is always full of dust and smoke which is not healthy to inhale, because it effects one's lungs.
(Wörterzahl des Aufsatzes: 348; Fehlerzahl: 8.)

Bemerkungen.

Die vier zitierten Aufsatzpaare zerfallen in zwei deutlich voneinander unterscheidbare Typen. I, II und IV gehören zu einem Typus und III zum zweiten Typus. Zunächst werden die charakteristischen Fehler jedes Typus berücksichtigt, und zwar erst bezüglich der Muttersprache und dann bezüglich der zweiten Sprache.

a) Muttersprache.

Typus I. 1. Die auffallenden Fehler in diesen Aufsätzen sind Ungenauigkeit im Satzbau; z. B. „ek is warm na die end wat ek moes hardloop" anstatt „ek is warm na ek die end moes hardloop (draf) met die kinders". (Ia); „eerste het hy vir my broertjie gedra, wat nou al 16 jaar oud is", anstatt „eerste het hy my broertjie, wat nou al 16 jaar oud is gedra". (IVa).

2. An zweiter Stelle kommt die Ungenauigkeit in der Wortwahl; z. B. (Ia) „hardloop" (IIb) „loop" anstatt „draf", „galop" oder „dryf".

3. Es treten auch einzelne Fehler bezüglich der Zeitfolge der Verben auf; z. B. „toe ou Jakob eers die paadjie ken huistoe" anstatt „toe ou Jakob eers die paadjie huistoe geken het" (IIa).

4. Sprachmischungen kommen sehr selten vor; in diesen Proben treten keine zutage. In anderen Aufsätzen dieses Typus findet sich falsche Adjektivbildung, vor allem mit Eigennamen, z. B. „My Pa het ou Jakob op die Johannesburg mark gekoop" anstatt „Johannesburgse Mark". Auch im Gebrauch der Präpositionen ist zuweilen eine Unsicherheit festzustellen, z. B. „jy het nie agter die tuin gekyk nie". Diese Fehler stammen sicher aus der Umgangssprache. Sie können nicht auf Rechnung der zweisprachigen

Schulen gesetzt werden. Die geeignetste Methode, sie zu bekämpfen, ist m. E. das Übersetzen von der einen in die andere Sprache.

Typus II: 1. Insofern Sprachmischungen im Typus I zutage treten, gleicht er Typus II. Es kommen z. B. in Typus II Ausdrücke vor wie: „Hy word mooi voor gesorg (Eng. He is well attended to"). (IIIa letzter Teil, nicht zitiert); daar moet die ou nou bly tot speeltyd (Eng. play-time). (IIIa letzter Teil, nicht zitiert.) Derartige Sprachmischungen wie unter Typus I beschrieben sind, stellen sich öfters ein, z. B. „Ek het geen tyd op my nie" (Eng. I have no time upon me).

2. Nicht weniger wichtig als Sprachmischung ist die Ungenauigkeit in der Wörterzahl, die fast durchgehend zusammenhängt mit mangelhafter Kenntnis der Wortbedeutungen; z. B. „Vandag is hy al oud en a f g e l o o p" anstatt „afgeleef". (IIIa); dae wat 'n mens nooit kan h e r r o e p nie" anstatt „terugkry".

3. Im Satzbau sind die Fehler meist derart, daß man sie nicht leicht gruppieren und nach einfachen syntaktischen Regeln berichtigen kann, aber sie verstoßen gegen das Sprachgefühl, z. B. „Ons moes eers ou Jakob mak maak om in die ou karretjie, wat van ploegwiele gemaak was, te span" (IIIa). Solche Satzbaufehler wie sie bei Typus I beschrieben sind, sind auch bei Typus II nicht ausgeschlossen.

4. In dem zuletzt zitierten Satz finden sich zugleich einige grammatische Fehler. Am besten läßt man diese Fehler durch die Verbesserung des Satzes hervortreten, den man dann neben das Original stellt: „Ons moes ou Jakob eers mak g e m a a k h e t om h o m in die ou Karretjie te k a n span"; oder „Ons moes ou Jakob e e r s mak g e m a a k h e t, voordat ons h o m in die ou karretjie k o n span". Nach seiner Zeitlage hat der Satz den Charakter des Plusquam Perfektums, daher soll das Verbum sein: „moes mak gemaak het" und nicht „moes mak maak". Ferner verlangt das Verbum „inspan" in diesem Satz ein Objekt „hom". Der Zwecksatz: „om hom in te span", ist hier besser ersetzt durch einen Zeitsatz: „voordat ons hom in die karretjie span". Endlich muß in diesem Satz der Unterschied zwischen dem „Können" und „nicht können" durch das Hilfswort „kan" ausgedrückt werden: „voordat ons hom in die karretjie kon span." Dies Beispiel zeigt, wie verwickelt manche Fehler sind, die in den Aufsätzen dieses Typus vorkommen.

b) D i e z w e i t e S p r a c h e.

Typus I: 1. Eine große Zahl der Fehler in den Aufsätzen dieses Typus können als grammatische Fehler bezeichnet werden. In der Zeitfolge werden öfters Fehler gemacht, z. B. „I preferred to live in the country because there you are" (I b). In der Biegung des Verbums herrscht bei manchen Schülern Unsicherheit; z. B. „if he g e t out on a farm" (II b); es kommen zuweilen noch

schlimmere Fehler dieser Art bei den schwächeren Schülern vor, z. B. „the Children starts"; „one hear". Diese Fehler stehen im direkten Zusammenhang mit der Muttersprache des Kindes; Personenverschiedenheiten wird im Afrikanischen nicht durch Biegung des Verbums, sondern nur durch Veränderung des Fürwortes ausgedrückt. Bei Vergleichen besteht oft Unsicherheit bzl. der Form der Adjektive, und auch bzl. des Bindungswortes, z. B. „It is much more healthier in country" (I b); „In town you cau never — work with cattle — like you do on the farm" (II b). Auch im Gebrauch der Fürwörter sind die Schüler nicht sicher; z. B. If one lives on a farm, it is very difficult if you — " (IV. b), ebenso wie im Gebrauch der Präposition z. B. „they do not care of hard work" (II b). 2. Öfters findet sich mangelhafter Satzbau; z. B. „you are always free of the riding of motorcars" (II b). 3. Endlich spielt Unsicherheit bzl. der Wortbedeutungen eine große Rolle.

Typus II: 1. Fehler in der Biegung des Verbums kommen selten vor. In Vergleichen besteht hin und wieder Unsicherheit z. B. „I prefer to live in a town than in a country" (III b), ebenso wie im Gebrauch der Fürwörter z. B. „If you are in a town and any one (anstatt some one) gets sick" (III b). Endlich finden sich hier häufig Fehler in der Wortbedeutung und im Satzbau.

Im allgemeinen kann man die Fehler dieses Typs als „geschulte", die des Typus I dagegen als „ungeschulte" oder „grobe" Fehler (z. B. the children starts) bezeichnen. Die „geschulten" Fehler beruhen zweifellos auf einem falsch gebildeten, die „groben" Fehler auf einem fehlenden Sprachgefühl. Wenn man also die Fehler qualitativ betrachtet, dann hat der Sprachunterricht in Typus I mit der Ausbildung und in Typus II zum großen Teil mit einem Korrigieren des Sprachgefühls zu tun. Der zweisprachige Unterricht in Typus I, verglichen mit dem zweisprachigen Unterricht in Typus II, zeigt sich also ökonomisch.

Lebenslauf.

Am 9. Oktober 1895 wurde ich, Maarten Jacobus Coetzee, als Sohn des Farmers Johannes Petrus Coetzee und seiner Ehefrau Francina Hendrina in Steynburg, Süd-Afrika geboren. Nachdem ich das Matrikulationsexamen Ende 1913 am Gymnasium zu Steynsburg abgelegt hatte, immatrikulierte ich mich Anfang 1914 am Südafrikanischen Universitätskolleg zu Kapstadt (jetzt Universität von Kapstadt). Dort studierte ich bis Ende 1915. 1916 wurde ich als Lehrer an der Grundschule zu Leeuwfontein, Bezirk Steynsburg angestellt. Anfang 1917 bis Juli 1921 besuchte ich darauf das Universitätskolleg zu Potchefstroom in Transvaal. Während dieser Zeit erlangte ich Ende 1918 das Baccalaureus-Artium-Diplom, Ende 1919 das Magister-Artium-Diplom in Philosophie und Juli 1921 bestand ich das Oberlehrerstaatsexamen (Onderwysers eerste klas Eksamen) der Union. Im August 1921 kam ich als Oberlehrer zur höheren Volksschule nach Heidelberg in Transvaal. Bis Ende 1925 war ich dort tätig im Unterricht des Lateinischen, Afrikanischen und Englischen. Im Sommer-Semester 1926 wurde ich als Studierender der Philosophie (I. Sektion) an der Ludwig-Maximilians-Universität zu München immatrikuliert und studierte vier Semester Pädagogik, Philosophie und Geographie.

Die vorliegende Arbeit ist unter Leitung des Herrn Professors Fischer entstanden, dem ich an dieser Stelle meinen verbindlichsten Dank aussprechen möchte.